

Betydelsen av bakgrundsfaktorer för skillnader i läsförmåga hos finlandssvenska förstaklassare

Jenny Nybonn 40008

Handledare: Pirkko Rautakoski, Paula Salmi

& Jari Westerholm

Fakulteten för humaniora, psykologi och teologi

Utbildningslinjen för logopedi

Åbo Akademi

2019

**ÅBO AKADEMI –
FAKULTET FÖR HUMANIORA, PSYKOLOGI OCH TEOLOGI**

Sammanfattning av avhandling pro gradu

Ämne: Logopedi	
Författare: Jenny Nybonn	
Arbetets titel: Betydelsen av bakgrundsfaktorer för skillnader i läsförmåga hos finlandssvenska förstaklassare	
Handledare: Pirkko Rautakoski, Paula Salmi & Jari Westerholm	
<p>Sammanfattning:</p> <p>Innan skolstarten har en del barn redan hunnit knäcka avkodningsprincipen och börjat utveckla läsflyt. Samtidigt finns det barn som vid skolstarten ännu inte fullständigt behärskar språkljuden eller känner igen bokstäverna. Utvecklingen av läsförmågan börjar redan långt innan skolstarten och flera olika bakgrundsfaktorer har visat sig vara viktiga för hur den utvecklingen tar sig uttryck.</p> <p>Syftet med den här avhandlingen var att undersöka olika bakgrundsfaktorer betydelse för skillnader i läsförmåga hos finlandssvenska förstaklassare. Frågeställningarna var följande: 1) finns det skillnader mellan förstaklassare med svag, medelmåttig eller stark läsförmåga med hänsyn till fem utvalda bakgrundsvariabler? 2) Kan dessa fem bakgrundsvariabler tillsammans med två kontrollvariabler signifikant förklara skillnader i läsförmåga för hela samplet av förstaklassare, och i så fall hur mycket? De fem undersökta bakgrundsvariablerna var 1) ”barnets läsvanor”, 2) ”barnets läsintresse”, 3) ”föräldrarnas läsvanor”, 4) ”föräldrarnas engagemang i barnets läsning” och 5) ”förekomst av språkliga svårigheter och/eller läs- och skrivsvårigheter i släkten”. De två kontrollvariablerna var ”förekomst av språkliga svårigheter hos barnet” och ”kön”.</p> <p>Studien gjordes inom ramen för det stora projektet ”InLärning och Stöd” (ILS) som bedrevs av Niilo Mäki Institutet (NMI) åren 2015–2018. Deltagarna i den här studien bestod av sammanlagt 494 förstaklassare från 22 finlandssvenska skolor. Läsförmåga mättes med antal poäng i uppgiften ”Läsa ord” ur kartläggningmaterialet Individuell Läsning och Skrivning (ILS-materialet). Bakgrunds- och kontrollvariablerna konstruerades på basen av frågor från ILS-projektets bakgrundsblankett som hade besvarats av förstaklassarnas föräldrar.</p> <p>Resultaten visade att bakgrunds- och kontrollvariablerna kunde beskriva förstaklassarnas skillnader i läsförmåga med en förklaringsgrad på 21 %. Riklig tillägnad tid åt läsning och ett stort intresse för läsning hos barnen hade tydligast koppling till höga poäng i läsuppgiften. Pojkarna presterade dessutom bättre än flickorna. Läsrelaterade svårigheter i släkten och andelen barn med språkliga svårigheter var högre bland de svaga läsarna. Den svarande föräldrarnas läsvanor verkade inte ha en tydlig koppling till barnets läsförmåga. Föräldrar till barn med höga poäng i läsuppgiften var mindre engagerade i sitt barns läsning än föräldrar till barn med låga poäng i läsuppgiften. Studiens resultat tyder på att omgivningen i ett så tidigt skede som möjligt bör erbjuda tillräckligt med läserfarenhet åt barnet samt väcka ett självfödande intresse för läsning. Detta vore speciellt viktigt för barn som är i risk att utveckla lässvårigheter p.g.a. riskfaktorer i släkten.</p>	
Nyckelord: bakgrundsfaktorer, förstaklassare, läsförmåga, läsutveckling	
Datum: 2.11.2019	Sidantal: 35 + 5

Skribentens tack

Jag vill rikta ett *stort tack* till Niilo Mäki Institutet för datamaterialet som möjliggjorde denna studie, och till dess forskare Paula Salmi, Jari Westerholm och Ann-Katrine Risberg för all värdefull handledning. Jag vill även tacka Pirkko Rautakoski från Åbo Akademi som har fungerat som avhandlingens huvudsakliga handledare.

Innehållsförteckning

Introduktion.....	1
Utveckling av läsförmåga	1
Medfödda lässvårigheter	3
Läsförmåga ur ett multifaktoriellt perspektiv	5
Syfte	9
Metod	10
Deltagare	10
Instrument och datainsamling	11
Konstruering av bakgrunds- och kontrollvariabler	12
Bearbetning av data.....	13
Statistiska analysmetoder.....	13
Variansanalyser.....	14
Multipel regressionsanalys.....	16
Resultat.....	17
Skillnader mellan svaga, medelmåttiga och starka läsare i relation till bakgrundsvariablerna	21
Barnets läsvanor	21
Barnets läsintresse.....	21
Förälderns läsvanor	22
Förekomst av språkliga svårigheter och/eller läs- och skrivsvårigheter i släkten.....	22
Bakgrundsvariablernas förklaringsgrad för hela samplet	22
Diskussion.....	24
Bakgrundsvariablernas roll för skillnader i läsförmåga	24
Styrkor och begränsningar i studien.....	28
Slutsats och förslag på vidare studier.....	30
Referenser	
Bilaga A	

Introduktion

Utvecklingen av läsförmågan börjar redan långt innan skolåldern, och är dessutom starkt kopplad till språkutvecklingen och språkförmågan (Kamhi & Catts, 2014). Variationen mellan olika individers språkutveckling kan vara stor, särskilt under de tidiga utvecklingsstadierna (t.ex. Bates, Dale, & Thal, 1995). Ett liknande mönster har även noterats för den tidiga läsutvecklingen. I samband med skolstarten har nämligen barns mogenhet för läsning och deras nivå av läsförmåga visat sig vara ett område med stora individuella skillnader (t.ex. Foster & Miller, 2007; Leppänen, Niemi, Aunola & Nurmi, 2004; Parrila, Aunola, Leskinen, Nurmi & Kirby, 2005). Vid skolstarten uppvisar vissa barn mogenhet och god kännedom gällande bokstäver och text, och en del kan till och med läsa och skriva på en nivå som är jämförbar med äldre barn. På andra sidan av kontinuumet finns däremot barn med svaga eller bristfälliga förhandskunskaper i läsning (Kamhi & Catts, 2014). Enligt Foster och Miller (2007) är det speciellt de barn som redan vid skolstarten uppvisar omogenhet i läsning som kan ha problem med läsinläringen och den fortsatta läsutvecklingen.

Prestationsklyftan i läsförmåga vid skolstarten kan skapa utmaningar för skolan och kan också enligt Foster och Miller (2007) vara svår att jämma ut ifall barnen inte redan tidigt i läsutvecklingen får tillgång till extra stöd. Eventuella följder av olika prestationsnivåer i läsning har därför också varit av intresse för många forskare. Resultaten från dessa studier indikerar att nivå av läsförmåga i de tidiga årskurserna kan förutspå bland annat senare akademisk framgång (t.ex. Cunningham & Stanovich, 1997; Herbers, Cutuli, Supkoff, Heistad, Chan, Hinz, & Masten, 2012). Följaktligen fäster man nu i skol- och forskningssammanhang allt mer uppmärksamhet vid barns tidiga läsutveckling och läsförmåga, och en kartläggning av riskfaktorer har pågått sedan flera årtionden tillbaka. Inom forskningen råder det nu en stark konsensus om att medfödda svårigheter är speciellt avgörande för läsförmågan, men också att omgivningsfaktorer, som t.ex. läsomgivningen i hemmet, inte kan förbises (t.ex. Kamhi & Catts, 2014).

Utveckling av läsförmåga

Läsförmåga är en komplex färdighet med stark koppling till språkförmågan och som kräver tid och omfattande övning för att utvecklas (Kamhi & Catts, 2014; Pennington & Bishop, 2009). Läsförmåga kan definieras som en förmåga bestående av två olika färdigheter: ordigenkänning, d.v.s. läsning på ordnivå, samt förståelse. Ordigenkänning utgörs av omfattande kunskap om bokstäver, ljud, ord och ordavkodning, vilka alla kan läras ut på ett systematiskt sätt i form av

läsundervisning. Vilka konkreta kunskaper som krävs för läsförståelse är däremot mindre tydligt, men de anses vara en sammansättning av högre mentala processer som inkluderar att tänka, resonera, föreställa sig och tolka (Kamhi & Catts, 2014). Läsförståelse kräver därmed en förmåga till allmän lingvistisk förståelse och har också en stark koppling till hörförståelse (Hoover & Gough, 1990).

I litteraturen förekommer flera olika teorier om hur läsförmåga utvecklas. De teorier som fått mest empiriska belägg utgår från samma grundläggande idé om att läsutvecklingen är en process som består av flera påbyggande utvecklingsstadier. Ett sätt att dela in läsutvecklingen har bland annat beskrivits av Kamhi och Catts (2014) som betonar en indelning i tre huvudsakliga utvecklingsstadier: 1) perioden för skriftspråkliga förhandskunskaper (egen översättning, eng. *emergent literacy period*), 2) ordigenkänning och ordavkodning samt 3) utveckling av läsförståelse.

Kamhi och Catts (2014) menar att den första perioden utgörs av tiden från födseln till skolstarten och under den här perioden tillägnar sig barnet förhandskunskaper om vad skriftspråklighet är och består av. Dessa förhandskunskaper utgör grunden för en lyckad läsinläring. Hur mycket barnet lär sig om läsning under den här perioden beror enligt Kamhi och Catts (2014) på omgivningen och barnets eget intresse för läsning. Kamhi och Catts (2014) betonar därför gemensam högläsning som den viktigaste aktiviteten som omgivningen kan bidra med under den här perioden, eftersom högläsning både utvecklar skriftspråkliga förhandskunskaper och väcker ett intresse för läsning hos barnet. Skriftspråkliga förhandskunskaper som utvecklas i samband med högläsning är ordförråd, fonologisk medvetenhet, kunskap om bokstäver samt abstrakt språkligt tänkande. I slutet av den här perioden ökar speciellt barnets fonologiska medvetenhet, som är en avgörande färdighet för nästa utvecklingsstadium (Kamhi & Catts, 2014).

Nästa utvecklingsstadium kallar Kamhi och Catts (2014) för ordavkodning och ordigenkänning. Enligt Kamhi och Catts (2014) bygger ordavkodningen på att barnet lär sig känna igen visuell ortografisk information, en färdighet vars utveckling kan delas in i tre olika stadier: 1) ett logografiskt stadium, 2) ett alfabetiskt stadium samt 3) ett ortografiskt stadium som leder till automatisk ordigenkänning. Under det logografiska stadiet känner barnet igen visuella egenskaper i ett skrivet ord och associerar det med ordets verbala form, men barnet beaktar ännu inte bokstävernas fonologiska egenskaper. Det är först i det alfabetiska stadiet som barnet lär sig sambandet mellan fonem och grafem, och kan därmed börja läsa fonologiskt genom att ljuda ut ord. Efter mycket lästräning börjar barnet småningom också att känna igen frekvent förekommande bokstavssekvenser och stavningsmönster, vilket underlättar läsningen

och är mindre energi- och tidskrävande än att ljuda ut orden. Förmågan att segmentera bekanta ord till större ortografiska enheter som lagras i långtidsminnet sker automatisk hos goda läsare och är en viktig färdighet för att uppnå en god läsförmåga. Den här lässtrategin kallas ortografisk läsning och leder i sin tur till automatisk ordigenkänning. Ortografisk läsning och automatisk ordigenkänning är två tätt kopplade lässtrategier som påskyndar läsningen (Kamhi & Catts, 2014).

Det sista utvecklingsstadiet som Kamhi och Catts (2014) beskriver är utvecklingen av läsförståelse, vilket initieras då barnet har övergått till läsning genom ordigenkänning. I detta utvecklingsstadium börjar barnet fokusera allt mer på förståelse av innehållet i texten och att tillägna sig kunskap. För att uppnå en god läsförståelse menar Kamhi och Catts (2014) att barnet först och främst behöver god kunskap om språket och ordavkodning, men också god bakgrundkunskap om ämnet i fråga. Därtill behöver barnet utveckla en god slutledningsförmåga för att kunna urskilja kausala samband utgående från en berättelse där kritisk information inte nämns explicit i texten (Kamhi & Catts, 2014).

Medfödda lässvårigheter

I litteraturen finns det en växande konsensus för ett neurobiologiskt perspektiv på lässvårigheter som inte beror på bristfällig träning av läsning. Andra namn som ofta också används i litteraturen för att hänvisa till sådana lässvårigheter är "dyslexi" eller "specifik lässvårighet". I den här avhandling kommer termen "medfödda lässvårigheter" att användas eftersom dyslexidefinitionen inte inkluderar alla typer av medfödda lässvårigheter och är därför inte helt oproblematisk att använda. För mer närmare beskrivning av problematiken kring dyslexidefinitionen se t.ex. Ramus, Marshall, Rosen och Van der Lely (2013).

Medfödda lässvårigheter antas bero på avvikelser i hjärnstrukturer, funktioner eller både och, som i sin tur leder till brister i en eller flera av de kognitiva processer som är involverade i läsning (t.ex. Scerri & Schulte-Körne, 2010; Stanovich, 1986). Att uppkomsten av lässvårigheter främst grundar sig i medfödda egenskaper innebär också att de till viss del är genetiskt betingade (t.ex. Bishop & Snowling, 2004; Scerri & Schulte-Körne, 2010; Swagerman, Van Bergen, Dolan, De Geus, Koenis, Hulshoff Pol & Boomsma, 2017). Forskning tyder också på att den genetiska effekten influerar både den nedre och övre ändan av prestationsklyftan i samma utsträckning, d.v.s. normalvariationen. Det är alltså samma gener som står bakom utvecklingen av både en stark eller svag läsförmåga (Plomin & McGuffin, 2003; Plomin & Kovas, 2005). Den rådande uppfattningen är således att lässvårigheter, och även flera andra störningar, är så kallade kvantitativa egenskaper. Detta innebär att de influeras

av den additiva effekten av flera olika gener, vilket i sin tur formar ett kontinuum av sårbarhet för den ifrågavarande förmågan (Plomin & McGuffin, 2003).

Det finns ett flertal olika hypoteser om vilka kognitiva processer som ligger bakom lässtörningen som kommer till uttryck hos en person med en medfödd lässvårighet. Den hypotes som fått mest understöd i forskningen hittills är att medfödda lässvårigheter uppkommer till följd av störningar i språkförmågan (t.ex. Kamhi & Catts, 2014). Speciellt brister i fonologiska processer har konstaterats ha den starkaste kausala kopplingen (t.ex. Kamhi & Catts, 2014; Pennington & Bishop, 2009; Torgesen m.fl., 1999).

Medfödda lässvårigheter förekommer ändå i olika former och svårighetsgrader, och bildar därför också en mycket heterogen grupp (Kamhi & Catts, 2014). Enligt Ramus m.fl. (2013) kan man särskilja mellan 1) barn med ren dyslexi, 2) barn med ren specifik språkstörning och 3) barn med samförekomst av både dyslexi och specifik språkstörning. En nyare term för specifik språkstörning (eng. *specifik language disorder, SLI*) är utvecklingsrelaterad språkstörning (eng. *developmental language disorder, DLD*), men i den här avhandlingen används samma term som i de refererade källorna, d.v.s. termen ”specifik språkstörning”. Skillnaden mellan dyslexi och specifik språkstörning är att dyslexi antas orsakas av en störning i speciellt de fonologiska processerna, medan specifik språkstörning ofta beskrivs som en störning i de icke-fonologiska färdigheterna av språket, d.v.s. semantik och syntax. Å andra sidan är en gemensam faktor att barn med specifik språkstörning ofta uppvisar liknande lässvårigheter som vid dyslexi (t.ex. Bishop & Snowling, 2004; Ramus m.fl., 2013).

I sin studie fann Ramus m.fl. (2013) understöd för teorin om att barn med ren dyslexi och barn med ren specifik språkstörning båda uppvisar störningar i det fonologiska språkdomänet, men av två olika slag. Hos barn med ren dyslexi antas den fonologiska störningen främst beröra fonologiska processer som är mer avgörande för utvecklingen av skriftspråket, medan den fonologiska störningen hos barn med ren specifik språkstörning antas beröra främst fonologiska representationer som i sin tur är mer avgörande för utvecklingen av muntliga språkfärdigheter (Ramus m.fl., 2013). Också Bishop och Snowling, (2004) argumenterar för att det inte bara är barn med ren dyslexi som uppvisar fonologiska nedsättningar. Därtill menar Ramus m.fl. (2013) att det finns en undergrupp av barn med specifik språkstörning som har normala fonologiska färdigheter.

Bishop och Snowling (2004) menar dessutom att det finns ytterligare en undergrupp, s.k. svaga läsare, som uppvisar nedsättningar i speciellt semantiska färdigheter, men med normala fonologiska färdigheter. Karaktäristiskt för dessa svaga läsare är nedsatt läsförståelse, och en del av dem skulle enligt Bishop och Snowling (2004) uppfylla de diagnostiska

kriterierna för specifik språkstörning, och andra inte. Bishop och Snowling (2004) anser därför att det är relevant att tala om svaga läsare som en separat grupp från barn med specifik språkstörning och dyslexi. Å andra sidan konstaterade Skibbe, Grimm, Stanton-Chapman, Justice, Pence och Bowles (2008) i sin studie att oavsett karaktären och svårighetsgraden på de språkliga svårigheterna, d.v.s. diagnosticerade eller inte, så uppvisade barn med språkliga svårigheter en kontinuerligt nedsatt läsförmåga från förskolan till femte klass i jämförelse med typiskt utvecklade barn. Baserat på dessa studier verkar utfallet med nedsatt läsförmåga således vara gemensamt för alla fyra grupper, medan svårighetsgraden och de specifika svårigheterna kan variera. Kamhi och Catts (2014) betonar också att lässvårigheter som helhet reflekterar brister i språkförmågan snarare än brister i andra kognitiva förmågor, men att det samtidigt också vore väsentligt att kunna skilja på personer med dyslexi, personer med mer generella språkliga svårigheter samt personer som inte fått tillräckligt med läserfarenhet.

Läsförmåga ur ett multifaktoriellt perspektiv

Även om barnets medfödda egenskaper har en grundläggande betydelse för vilken nivå av läsförmåga som kan uppnås, så är ett barns läsförmåga ändå alltid ett resultat av samspelet mellan både medfödda egenskaper och yttre omgivningsfaktorer (Kamhi & Catts, 2014). En konkret indikation på det här är att också typiskt utvecklade barn, d.v.s. barn utan diagnosticerade lässvårigheter eller språkliga svårigheter, uppvisar stor individuell variation i den allra tidigaste läsförmågan (t.ex. Foster & Miller, 2007; Leppänen m.fl., 2004; Parrila m.fl., 2005). Detta har i sin tur lett till ett stort intresse bland forskare att utreda hur mycket av den observerade variationen som egentligen kan förklaras av genetiska faktorer respektive omgivningsfaktorer. Läsförmågan bör därför således betraktas ur ett multifaktoriellt perspektiv (t.ex. Aikens & Barbarin, 2008; Share m.fl., 1984), eftersom det är ett mer heltäckande perspektiv än om man endast tar medfödda och genetiska egenskaper i beaktande. Under årens lopp har flera olika bakgrundsfaktorer undersökts, både isolerat och i kombination med genetiska faktorer. Dessa bakgrundsfaktorer har utgjorts av bland annat faktorer kopplade till familjen, skolan och individen, d.v.s. barnet.

En faktor som i litteraturen ofta nämns som en orsak till att det uppstår märkbara skillnader i skolbarns läsförmåga är att vissa barn redan vid skolstarten uppvisar bristfälliga skriftspråkliga förhandskunskaper (t.ex. Foster & Miller, 2007; Parrila m.fl., 2005). Det här kopplas i sin tur ofta ihop med egenskaper i familjen eftersom de anses vara en indikator på mängden läserfarenhet som barnet får från sitt hem (Aikens & Barbarin, 2008). Speciellt familjens socioekonomiska status har visat sig vara en betydande egenskap hos familjen

eftersom barn från familjer med högre socioekonomisk status tenderar att få högre poäng vid testning av initial läsförmåga och dessa barn tenderar också att ha en snabbare läsutveckling än barn från familjer med lägre socioekonomisk status (t.ex. Aikens & Barbarin, 2008; Cheadle, 2008).

I sin studie där Aikens och Barbarin (2008) följde med 17 401 barn från under skolåldern till årskurs 3 fann de ett signifikant samband mellan familjens socioekonomiska status och barnets initiala läskompetens. Därtill fann de att detta samband förmedlades via 1) läs- och skrivmiljön i hemmet (egen översättning, eng. *home literacy environment*), 2) antal barnböcker i hemmet, 3) föräldrarnas engagemang i skolgången, 4) upplevd stress i föräldrarollen (egen översättning, eng. *parental roll strain*), 5) tillgivenhet och värme hos föräldrarna samt 6) deltagande i dagvård innan förskolan. Av alla undersökta omgivningsfaktorer så var det familjens resurser, erfarenheter och förhållanden som var de mest betydelsefulla för att kunna förklara skillnaderna i barnens initiala läsförmåga (Aikens & Barbarin, 2008).

Cheadle (2008) fann också i sin studie att högre engagemang av föräldrarna i barnets kognitiva och sociala utveckling var associerat med större framgång i läsning i början av förskolan och under det första skolåret. Enligt Cheadle (2008) kommer barn med mer engagerade föräldrar antagligen att börja skolan med ett försprång eftersom deras föräldrar har varit proaktiva när det gäller barnets skolgång och utveckling. Också Petrill m.fl. (2010) undersökte vilka faktorer som inverkar på den tidiga läsförmågan genom att inkludera både genetiska faktorer samt gemensamma och icke-gemensamma omgivningsfaktorer i sin forskningsdesign. Resultaten visade att genetiska faktorer och gemensamma omgivningsfaktorer bidrog mest till den initiala läsförmågan i det undersökta samplet av 314 tvillingpar. Med gemensamma omgivningsfaktorer menas faktorer som delas av alla barn i samma familj, t.ex. socioekonomisk status, skolområde, grannskap samt föräldrarnas generella värderingar och uppfostringsstilar. Icke-gemensamma omgivningsfaktorer är däremot faktorer som är unika för individen, t.ex. födelseordning, erfarenheter, vänner och eventuellt lärare.

Trots att det finns en konsensus om att riklig läserfarenhet hör ihop med en god läsförmåga, så finns det mindre enighet om huruvida riklig läserfarenhet kommer sekundärt till en god läsförmåga, eller om det kausala sambandet är omvänt. Stanovich (1986) menar att barnet först behöver uppleva framgång i läsning, vilket i sin tur uppmuntrar till mera läsning, och att detta småningom leder till en bättre läsförmåga. Leppänen, Kaisa och Nurmi (2005) föreslår å andra sidan att riklig erfarenhet av läsning framkallar ett större intresse för läsning hos barnet, vilket i sin tur gynnar läsutvecklingen och läsförmågan. I sin studie fann Leppänen

m.fl. (2005) understöd för båda dessa teorier, d.v.s. att 1) tidig läserfarenhet från hemmet förutspår senare läsförmåga, och att 2) barn som ursprungligen är starka läsare är också mer benägna att syssla med läsning utanför skolan.

Harlaar, Dale och Plomin (2007) fann däremot i sin longitudinella studie med 3039 tvillingpar att benägenheten att skaffa sig läserfarenhet var delvis ärftlig. Enligt Harlaar m.fl. (2007) upplever barn med medfödda lässvårigheter antagligen att läsning är svårt och därför läser de antagligen mindre än andra barn. Denna förklaring understöds av resultaten från en studie av Park (2011) där barnets läsmotivation var en stark prediktor för hur väl barnet presterade i läsning, även då man kontrollerade för övriga läsrelaterade variabler. Sambandet mellan läsförmåga och motivation framkom också i en studie av Morrow (1983) där barn som hade ett stort intresse för läsning och tillägnade mycket tid åt läsning också hade en bättre läsförmåga än barn som hade ett lågt intresse för läsning och tillägnade lite tid åt läsning.

Harlaar m.fl. (2007) poängterade dessutom att barn ofta får ett bemötande som baserar sig på deras medfödda egenskaper och därför är det mer sannolikt att ett barn som njuter av läsning också får böcker i present av sina släktingar än ett barn som ogillar läsning (Harlaar m.fl., 2007). I samma studie av Harlaar m.fl. (2007) identifierades även en skild länk mellan läserfarenhet och nivån på den initiala läsförmågan, som var oberoende av genetiska faktorer. Denna länk förmedlades i stället via gemensamma omgivningsfaktorer, d.v.s. sådana faktorer som delas av alla barn som har växt upp i samma familj. Enligt Harlaar m.fl. (2007) innebär det här att barnets erfarenheter av läsning präglas av barnets uppväxtförhållanden, d.v.s. hemmet och skolan, och att detta åtminstone till en viss del också influerar barnets initiala läsförmåga.

Fynden från studien av Harlaar m.fl. (2007) understöder en länge använd teori kallad för Matthew-effekten. Denna teori presenterades ursprungligen av Stanovich (1986) i syfte att förklara varför det uppstår en prestationsklyfta i skolbarns läsförmåga. Matthew-effekten innebär att bra läsare blir bättre medan svaga läsare förblir svaga. Stanovich (1986) föreslog redan för över tre decennier sedan att barn som har en sämre utgångspunkt för läsinlärning i form av omognare kognitiva förmågor och mindre läserfarenhet också kommer att uppvisa en långsammare och eventuellt mer problematisk läsutveckling jämfört med jämnåriga som från början har en mognare utgångspunkt för läsning. Enligt den här synen på läsutvecklingen kommer de skillnaderna i barnens initiala läsförmåga att bli allt mer framträdande under utvecklingens gång och därmed resultera i en växande utvecklingsklyfta mellan svaga och starka läsare (Stanovich, 1986). Å andra sidan finns det också en alternativ syn på det här som har kallats för den kompensatoriska modellen för läsutveckling (egen översättning, eng. *compensatory model of reading development*) (Leppänen m.fl., 2004). Enligt den

kompensatoriska modellen för läsutveckling kan de individuella skillnaderna i den initiala läsförmågan smalna av under utvecklingens gång genom att barn med en sämre utgångspunkt för läsning hinner ikapp sina utvecklingsmässigt längre hunna jämnåriga (Leppänen m.fl., 2004).

Skolans och undervisningens roll för läsutvecklingen har även varit av intresse i det multifaktoriella perspektivet på läsförmåga. Aikens och Barbarin (2008) fann i sin studie belägg för att inverkan från omgivningsfaktorer utanför hemmet verkar öka då barnet börjar skolan. Då barnen väl hade börjat skolan, var det snarare egenskaper i skolan och grannskapet, framom egenskaper i familjen, som starkare bidrog till hur barnens läsutveckling framskred. Särskilt i årskurs 1 då läsutvecklingen framskred i en snabbare takt (Aikens & Barbarin, 2008). Skolans roll poängteras också i en meta-analys av Sirin (2005) som visade att skolans socioekonomiska status korrelerar starkare med barnens akademiska prestationsnivå än vad familjens socioekonomiska status gör. Kamhi och Catts (2014) poängterar också att undervisningens kvalitet och kvantitet påverkar läsutvecklingen. Därför är det skäl att misstänka lässvårigheter först då barnet inte lyckas göra tillräckliga framsteg i läsning trots extra stöd (Kamhi & Catts, 2014).

I kontrast till detta lyfte Petrill m.fl. (2010) i sin studie fram att skolans roll för läsförmågans utveckling eventuellt har överskattats i studier som inte tagit genetiska faktorer i beaktande, vilket var fallet i studien av t.ex. Aikens och Barbarin (2008). Petrill m.fl. (2010) inkluderade både genetiska faktorer samt gemensamma och icke-gemensamma omgivningsfaktorer i sin studie. De konstaterade på basen av sina resultat att om ett barn presterade bättre än förväntat i läsning från och med skolstarten, så kunde det i huvudsak förklaras av gemensamma omgivningsfaktorer, d.v.s. barnets uppväxtförhållanden, i stället för av faktorer relaterade till skolan. Dessutom fann de också att inverkan från genetiska faktorer och icke-gemensamma omgivningsfaktorer hölls stabila under läsutvecklingens gång (Petrill m.fl., 2010).

Flera forskare har även fokuserat på att reda ut könsskillnader i läsförmågan och i läsmotivationen. I en studie av Wei, Liu och Barnard-Brak (2015) undersöktes könsskillnader i läsutvecklingen från förskolan till åttonde klass. Resultaten visade att flickornas initiala nivå av läsförmåga var signifikant högre än pojkarnas och de demonstrerade också en snabbare tillväxttakt än pojkarna. Lässvårigheter har också konstaterats vara vanligare hos pojkar än flickor (t.ex. Rutter m.fl., 2004). I en studie med tioåringar av Logan och Jonston (2009) presterade flickorna överlag bättre i läsförståelse, uppgav att de läste oftare och hade dessutom en positivare inställning till läsning än pojkarna. Logan och Johnston (2009) poängterade ändå

att skillnaden i läsförmåga mellan könen endast hade en liten effektstorlek och var dessutom mindre än skillnaden i deras läsfrekvens och inställning till läsning. Också Park (2011) kom i sin studie fram till liknande resultat, d.v.s. att flickorna var mer motiverade att läsa än pojkarna. Däremot fann Park (2011) i samma studie ingen signifikant skillnad i läsförmåga mellan könen. Robinson och Lubienski (2011) föreslår att förväntningar och uppfattningar som är kopplade till stereotypa könsroller, speciellt hos lärare, kan vara en delorsak till att könsskillnader uppstår i läsning. Exempelvis det att flickor förväntas prestera bättre än pojkar i skolan.

Sammantaget tyder de citerade studierna på att genetiska faktorer och tillhörande medfödda egenskaper, särskilt inom det språkliga domänet, verkar vara de mest betydelsefulla bakgrundsfaktorerna till lässvårigheter och även normalvariationen i skolbarns läsförmåga. Samtidigt finns det omfattande forskningslitteratur som understryker att läsförmågan bör ses som en multifaktoriell förmåga, och att omgivningens inverkan på barnets läsförmåga därför inte kan förbises. Förutom genetiska faktorer verkar andra tydliga riskfaktorer utgöras av faktorer kopplade till barnets uppväxtförhållande och även personliga faktorer som t.ex. läsintresse.

Trots omfattande forskning verkar det fortsättningsvis finnas frågetecken kring hur olika bakgrundsfaktorer samverkar med varandra på individnivå och hur detta således leder till skillnader i läsförmåga på gruppnivå. Exempelvis hur samverkar bakgrundsfaktorer som man själv kan påverka, t.ex. läsning i hemmet eller deltagande i dagvård, med sådana bakgrundsfaktorer som man inte kan påverka, t.ex. medfödda språkliga svårigheter? Värt att notera är även att majoriteten av studierna inom detta område baserar sig på amerikanska barn som har växt upp i en amerikansk familje-, skol- och samhällskontext, vilket i viss mån kompromissar fyndens generaliserbarhet till barn i övriga länder, i detta fall Finland. För att få en mer representativ bild av vilka bakgrundsfaktorer som står bakom skillnader i finländska skolbarns läsförmåga så bör det utföras flera studier som motsvarar de amerikanska studierna, men på barnen i vårt eget land, d.v.s. på både finskspråkiga och finlandssvenska skolbarn.

Syfte

Den här avhandlingens huvudsakliga syfte var att undersöka olika bakgrundsfaktorer betydelse för skillnader i läsförmåga hos finlandssvenska förstaklassare. Frågeställningarna var följande: 1) finns det skillnader mellan förstaklassare med svag, medelmåttig eller stark läsförmåga med hänsyn till fem utvalda bakgrundsvariabler? 2) Kan dessa fem

bakgrundsvariabler tillsammans med två kontrollvariabler signifikant förklara skillnader i läsförmåga för hela samplet av förstaklassare, och i så fall hur mycket? De fem undersökta bakgrundsvariablerna var 1) ”barnets läsvanor”, 2) ”barnets läsintresse”, 3) ”förälderns läsvanor”, 4) ”förälderns engagemang i barnets läsning” och 5) ”förekomst av språkliga svårigheter och/eller läs- och skrivsvårigheter i släkten”. De två kontrollvariablerna var ”förekomst av språkliga svårigheter hos barnet” och ”kön”.

Metod

Den här avhandlingen gjordes inom ramen för Niilo Mäki Institutets första del av det stora projektet ”InLärning och Stöd”, ILS-projektet, som bedrevs mellan åren 2015–2018.

Målsättningarna för projektet var att samla in forskningsmaterial, utveckla kartläggnings- och stödmaterial för barn med inlärningssvårigheter åt finlandssvenska skolor och daghem, samt att ordna landsomfattande fortbildningstillfällen om inlärningssvårigheter för skolpersonal.

Finansieringen skedde via Svenska kulturfonden, Svenska folkskolans vänner och stiftelsen Brita Maria Renlunds minne sr.

Fokusområdena för ILS-projektets första del var läsning, skrivning och benämning. Med hänsyn till dessa fokusområden utvecklades nya kartläggnings- och stödmaterial med tillhörande normeringsdata för finlandssvenska barn. Den här avhandlingens studie baserar sig på data från elever i årskurs 1 som hade samlats in via första delen av ILS-projektet år 2016. I den andra delen av ILS-projektet inkluderades även självreglering, beteende och uppmärksamhet som fokusområden utöver läsning, skrivning och benämning.

Deltagare

Deltagarna i den här avhandlingens studie bestod ursprungligen av 573 finlandssvenska förstaklassare, 299 pojkar (52 %) och 274 flickor (48 %), som hade deltagit i ILS-projektets delstudie om läsförmåga. Testning av läsförmåga var därmed ett inklusionskriterium i den här studien, och ett annat var att förstaklassaren hade fått ILS-projektets omfattande bakgrundsblankett ifylld av en förälder. De deltagande skolorna var slumpmässigt valda skolor ur fyra finlandssvenska områden i landet: Österbotten, huvudstadsregionen, Åland och Övriga Finland. Över hundra förstaklassare per område från sammanlagt 49 klasser, 22 skolor och 14 kommuner deltog i ILS-projektets delstudie om läsförmåga. Efter att deltagare som saknade värden på någon av den här studiens analyserade variabler hade exkluderats, så bestod det

kvarstående samplet bestod av 494 förstaklassare (86 %), varav 257 (52 %) var pojkar och 237 (48 %) var flickor.

Förstaklassarna i den här studien har tagit del av typisk klassrumsundervisning och har följt den finländska landsomfattande läroplanen för grundskolan. Utnyttjandet av extra stöd inom ett eller flera skolämnen var inte ett exklusionskriterium i ILS-projektet, vilket innebär att den här studiens sampel också innefattar elever som ingått i så kallad smågruppsundervisning. Smågruppsundervisning är en liten grupp som är ämnad för barn som är i behov av extra stöd i det ifrågavarande ämnet. Denna typ av stödform förekommer i de allra flesta ämnen i det finländska skolsystemet. Specialklasser som innefattar barn med särskilt stöd och individuellt anpassade läroplaner har däremot inte inkluderats i ILS-projektets sampel.

Instrument och datainsamling

Förstaklassarnas läsförmåga mättes med kartläggningsmaterialet ”ILS - Individuell Läsning och Skrivning” (Risberg m.fl., 2019) som utvecklades och publicerades i samband med ILS-projektet. ILS-materialet innefattar både gruppuppgifter och individuella uppgifter för årskurs 1 till 5, vars syfte är att kartlägga elevernas läs- och skrivförmåga. I årskurs 1 ingår uppgifter som mäter elevernas fonologiska medvetenhet och bokstavskunskap, men dessa uppgifter uteblir från de högre årskurserna. Till första årskursens individuella uppgifter hör deluppgifterna ”Benämna bokstäver”, ”Läsa ord”, ”Läsa pseudoord” och ”Läsa text”. Med önskemål av Niilo Mäki Institutets forskare så användes endast poängen i uppgiften ”Läsa ord” som mått på förstaklassarnas läsförmåga i den här avhandlingen.

I uppgiften ”Läsa ord” ska eleverna läsa högt från en ordlista så snabbt och noggrant de kan på 45 sekunder. Ordlistan är årskursspecifik, men i varje lista ingår 120 ord. Testets lägsta och högsta möjliga poäng är därmed 0 respektive 120 poäng. Poängen baserar sig på antal rätt lästa ord. Ordlistorna innehåller relativt högre frekventa ord som finlandssvenska barn möter i sin vardag. I början är orden endast två bokstäver långa och blir därefter successivt längre. Både ljudenliga och ljudstridiga ord är representerade. Läsning av orden ger information om barnens exakthet och säkerhet i läsning, t.ex. hur de behärskar långa och korta vokaler samt auditivt och visuellt närliggande vokaler och konsonanter. Datainsamlingen för uppgiften ”Läsa ord” utfördes i april år 2016 i barnens skolor och utfördes av forskare från Niilo Mäki Institutet. Barnen testades en i gången i ett avskilt rum som varje deltagande skola hade ansvar för att ordna. Alla testledare följde ett protokoll med testinstruktioner och hade också på förhand försetts med instruktioner om hur testningen skulle gå till.

Datainsamlingen av förstaklassarnas bakgrundsuppgifter skedde kring samma tidpunkt som för datainsamlingen av deras läsförmåga, d.v.s. under vårterminen 2016. En bakgrundsblankett skickades hem till de deltagande barnens föräldrar, fylldes i av en av föräldrarna och returnerades till skolorna varifrån Niilo Mäki Institutets forskare sedan upphämtade blanketterna. Den elvasidiga bakgrundsblanketten inkluderade olika kategorier av frågor som berörde bl.a. barnets familjesituation, tvåspråkighet, läsvanor, läsintresse, medievanor, eventuella svårigheter eller diagnoser samt förekomst av olika inlärningssvårigheter i släkten. Frågorna i bakgrundsblanketten användes för att konstruera bakgrundsvariabler som från tidigare forskning var kända för att ha en koppling till tidig läsutveckling och senare läsförmåga. Niilo Mäki Institutet har godkänt att dessa frågor publiceras i en skild bilaga (Bilaga A) i samband med den här avhandlingen, men på grund av andra pågående projekt så kan bakgrundsblanketten inte publiceras i sin helhet.

Av bakgrundsblankettens frågor skapades totalt sju bakgrundsvariabler, varav fem av dem kom att användas som kontinuerliga bakgrundsvariabler, medan de övriga två kom att användas som kategoriska kontrollvariabler i den här studien. De fem kontinuerliga bakgrundsvariablerna benämndes på följande sätt; 1) ”barnets läsvanor”, 2) ”barnets läsintresse”, 3) ”föräldrarnas läsvanor”, 4) ”föräldrarnas engagemang i barnets läsning” och 5) ”förekomst av språkliga svårigheter och/eller läs- och skrivsvårigheter i släkten”. De två kategoriska kontrollvariablerna kallades för ”förekomst av språkliga svårigheter hos barnet” och ”kön”.

Konstruering av bakgrunds- och kontrollvariabler. De fem kontinuerliga bakgrundsvariablerna konstruerades som summavariabler utgående från relevanta frågor i den ifyllda bakgrundsblanketten. Exempel på olika frågor i bakgrundsblanketten var ”Hur ofta läser ni tillsammans böcker?” och ”Hur gärna läser ditt barn hemma för tillfället serietidningar?”. I Bilaga A hittas en utförligare beskrivning av hur konstrueringen av dessa bakgrundsvariabler gick till, samt vilka frågor som inkluderades i respektive bakgrundsvariabel.

Alla frågor som användes till konstrueringen av bakgrundsvariablerna hade besvarats i form av skattningar på en Likert-skala. Frågorna i bakgrundsblanketten var således ursprungligen på ordinalnivå, men eftersom bakgrundsvariablerna konstruerades i form av summavariabler så påminde deras slutgiltiga värden mera om en kontinuerlig mätskala än en ordinal mätskala. I analyserna betraktades dessa bakgrundsvariabler därför som kontinuerliga variabler.

De två kategoriska kontrollvariablerna, A) "förekomst av språkliga svårigheter hos barnet" (ja/nej) och B) "kön" (flicka/pojke), konstruerades även från samma bakgrundsblankett. Kontrollvariabeln "förekomst av språkliga svårigheter hos barnet" baserade sig på summan av två frågepunkter i bakgrundsblanketten. Ett jakande svar på någondera eller båda av följande påståenden A) "Barnet har konstaterats ha eller föräldrarna misstänker att barnet har försenad tal- och språkutveckling" eller B) "Barnet har konstaterats ha eller föräldrarna misstänker att barnet har specifik språkstörning" tolkades i ändamål av den här avhandlingen som att någon form av språkliga svårigheter förekom eller har förekommit hos det deltagande barnet. Kontrollvariabeln för kön skapades i enlighet med det kön som föräldern hade uppgett i bakgrundsblanketten.

Bearbetning av data. För analyserna skapades också en grupperingsvariabel för tre olika nivåer av läsförmåga utgående från förstaklassarnas poäng i uppgiften "Läsa ord". De tre olika nivåerna var svag, medelmåttig och stark läsförmåga, men i avhandlingen hänvisas de även till som svaga, medelmåttiga och starka läsare. Medeltalet för deltagarnas poäng i uppgiften "Läsa ord" var 35.0 ord, med en standardavvikelse på 14.6. Förstaklassare som hade fått en poäng som låg mer än en standardavvikelse under medeltalet (< 20 poäng) sattes i gruppen för svaga läsare ($n = 63$), medan förstaklassare som hade fått en poäng som låg mer än en standardavvikelse över medeltalet (> 50 poäng) sattes i gruppen för starka läsare ($n = 83$). De resterande förstaklassarna ($n = 348$) bildade gruppen medelmåttiga läsare (20–50 poäng). Det här sättet att grupperna barn enligt deras poäng i ett lästest har beskrivits och använts av t.ex. Foster och Miller (2007).

Statistiska analysmetoder

Den statistiska analysen inkluderade 1) deskriptiva data, 2) fem separata envägs variansanalyser (ANOVA) för oberoende variabler och 3) en multipel regressionsanalys. Alla statistiska analyser utfördes med statistikprogrammet IBM SPSS Statistics 25. Det analyserade samplet bestod av 494 förstaklassare, varav 257 (52 %) var pojkar och 237 (48 %) var flickor. Av dessa 494 förstaklassare hade 39 föräldrar (7.9 %) uppgett att deras barn har eller har någon gång haft språkliga svårigheter, försenad tal- och språkutveckling, eller både och.

Eftersom frågorna som ingick i de olika bakgrundsvariablerna hade besvarats med olikvärda Likert-skalor, så standardiserades de kontinuerliga bakgrundsvariablernas värden i form av z -poäng innan de statistiska analyserna påbörjades. Detta avhjälpte problemen som orsakats av de olikvärda Likert-skalorna och gav upphov till bättre jämförbarhet mellan

bakgrundsvariablerna. Bakgrundsvariablernas z -poäng användes i studiens alla statistiska analyser, inklusive i presentationen av deskriptiva data. Dessa z -poäng anger deltagarens standardavvikelse från medeltalet 0 gällande de olika bakgrundsvariablerna. Z -poängen kunde därmed anta både positiva och negativa värden. Ett negativt z -poäng på t.ex.

bakgrundsvariabeln ”barnets läsintresse” innebär således att man på basen av föräldrarnas svar kan anta att barnet hade ett lägre läsintresse än medeltalet av förstaklassarna i samplet.

Variationsanalyser. Fem separata variationsanalyser utfördes för att testa om det fanns statistiskt signifikanta skillnader mellan svaga, medelmåttliga och starka läsare med hänsyn till de fem olika bakgrundsvariablerna. En beskrivning av upplägget för de fem separata variationsanalyserna hittas i Tabell 1. Grupperingsvariabeln för nivå av läsförmåga (svaga, medelmåttiga och starka läsare) användes som oberoende variabel i alla variationsanalyser.

Tabell 1

Upplägget för de fem separata variationsanalyserna

Beroende variabel (kontinuerlig)	Oberoende variabel (kategorisk)	Typ av test
1. Barnets läsvanor	Nivå av läsförmåga; svaga, medelmåttiga och starka läsare	Icke-parametriskt; Kruskal-Wallis test
2. Barnets läsintresse	Nivå av läsförmåga; svaga, medelmåttiga och starka läsare	Parametriskt; Welch test
3. Föräldrarnas läsvanor	Nivå av läsförmåga; svaga, medelmåttiga och starka läsare	Parametriskt; F-test
4. Föräldrarnas engagemang i barnets läsning	Nivå av läsförmåga; svaga, medelmåttiga och starka läsare	Parametriskt; Welch test
5. Förekomst av språkliga svårigheter och/eller läs- och skrivsvårigheter i släkten	Nivå av läsförmåga; svaga, medelmåttiga och starka läsare	Icke-parametriskt; Kruskal-Wallis test

För att avgöra om bakgrundsvariablerna var normalfördelade inom de olika läsgrupperna så användes visuell analys av Q-Q diagram. Bakgrundsvariablerna 1) ”barnets läsvanor” och 2) ”förekomst av språkliga svårigheter och/eller läs- och skrivsvårigheter i släkten” visade sig ha betydande avvikelser från normalfördelningen i alla tre läsgrupper, medan bakgrundsvariablerna 3) ”barnets läsintresse” 4) ”föräldrarnas läsvanor” och 5) ”föräldrarnas

engagemang i barnets läsning” var antingen normalfördelade eller närmade sig normalfördelning. Vidare testades också bakgrundsvariablernas varianser inom de olika läsgrupperna med Levenes test, varav bakgrundsvariablerna ”barnets läsintresse” och ”förekomst av språkliga svårigheter och/eller läs- och skrivsvårigheter i släkten” uppvisade heterogena varianser i läsgrupperna.

För själva testningen av skillnader mellan svaga, medelmåttiga och starka läsare användes antingen det parametriska testet för variansanalys, d.v.s. envägs variansanalys, eller den icke-parametriska versionen, d.v.s. Kruskal-Wallis test. Kruskal-Wallis testet användes för de bakgrundsvariabler som hade konstaterats ha betydande avvikelser från normalfördelningen i alla tre läsgrupper. De bakgrundsvariabler som hade endast milda avvikelser från normalfördelningen i läsgrupperna, heterogena varianser i läsgrupperna, eller både och, analyserades med envägs variansanalys, men deras resultat rapporterades med det mer robusta Welch testet i stället för det konventionella F -testet. I Tabell 1 illustreras vilket test som användes för respektive bakgrundsvariabel. Eftersom sammanlagt fem test för skillnader mellan grupper utfördes i tur och ordning så växte också risken för att ett typ 1-fel skulle uppstå. För att undvika detta tolkades de enskilda testen utgående från en Bonferroni-korrigerad signifikansnivå på en procent, d.v.s. $p < .01$ tolkades som statistiskt signifikant.

De bakgrundsvariabler som visade sig ha signifikanta skillnader mellan någon av läsgrupperna ($p < .01$) vidareanalyserades med parvisa jämförelser och därtill räknades en effektstorlek ut för dem. I envägs variansanalyserna angavs effektstorleken omega-kvadrat (ω^2) om det fanns en signifikant skillnad mellan någon av läsgrupperna, medan effektstorleken eta-kvadrat (η^2) angavs för Kruskal-Wallis testen. Både ω^2 och η^2 tolkas enligt följande: $< .06$ = liten effekt, < 0.14 = måttlig effekt och $> .14$ = stor effekt. I de parvisa jämförelserna tolkades skillnader som hade ett sannolikhetsvärde på $p < .05$ som statistiskt signifikanta. För parvisa jämförelse i samband med envägs variansanalyserna angavs effektstorleken Cohens d för statistiskt signifikanta skillnader. Cohens d tolkas enligt följande: $< .5$ = liten effekt, $< .8$ = måttlig effekt och $> .8$ = stor effekt. I Kruskal-Wallis testen angavs η^2 som effektstorlek för de parvisa jämförelserna.

För alla parvisa jämförelser vidtogs även olika åtgärder för att undvika typ 1-fel. För de parvisa jämförelserna i samband med Kruskal-Wallis testen användes Dunns post-hoc test och resultaten rapporterades med Bonferronis justering av p-värdet. För de parvisa jämförelserna i samband med envägs variansanalyserna användes i stället antingen Games-Howells, Hochberg GT2:s eller Bonferronis post-hoc test. Games-Howells test användes vid parvisa jämförelser med heterogena varianser i läsgrupperna, medan Hochberg GT2:s och Bonferronis test

användes för de läsgrupperna som hade uppvisat homogena varianser. Vid homogena varianser i läsgrupperna togs även de jämförda gruppstorlekarna i beaktande på följande sätt: Hochberg GT2:s test användes vid parvisa jämförelser mellan de läsgrupper som hade stora skillnader i gruppstorlekarna, d.v.s. vid jämförelser mellan svaga ($n = 63$) och medelmåttiga läsare ($n = 348$) samt mellan medelmåttiga och starka läsare ($n = 84$). Bonferronis test användes å andra sidan vid parvisa jämförelser mellan homogena läsgrupper som inte hade nämnvärd skillnad i gruppstorlekarna, d.v.s. vid jämförelser mellan svaga och starka läsare.

Multipel regressionsanalys. En multipel regressionsanalys utfördes för att reda ut om bakgrundsvariablerna signifikant kunde förklara skillnader i läsförmåga för hela samplet av förstaklassare ($N = 494$), och i så fall med hur stor förklaringsgrad. Läsförmåga, mätt som poäng i uppgiften ”Läsa ord”, inkluderades således som beroende variabel i regressionsmodellen medan bakgrundsvariablerna fungerade som förklarande variabler (se Tabell 2). I modellen inkluderades även de två kategoriska kontrollvariabler som beskrevs tidigare för att kontrollera för eventuella effekter av barnets kön (257 pojkar, 237 flickor) och språkliga svårigheter (39 ja, 455 nej) på läsförmågan. Alla variabler inkluderades i regressionsmodellen simultant och ett sannolikhetsvärde på $p < .05$ tolkades som statistiskt signifikant. Den beskrivna regressionsmodellen uppfyllde alla modelldiagnostiska antaganden.

Tabell 2

Variablerna som inkluderades i den multipla regressionsmodellen med simultan inmatning

Beroende variabel (kontinuerlig)	Förklarande variabler (kontinuerliga)	Kontrollvariabler (kategoriska)
Läsförmåga; poäng i uppgiften ”Läsa ord”	Barnets läsvanor Barnets läsintresse Förälderns läsvanor Förälderns engagemang i barnets läsning Förekomst av språkliga svårigheter och/eller läs- och skrivsvårigheter i släkten	Förekomst av språkliga svårigheter hos barnet Kön

Resultat

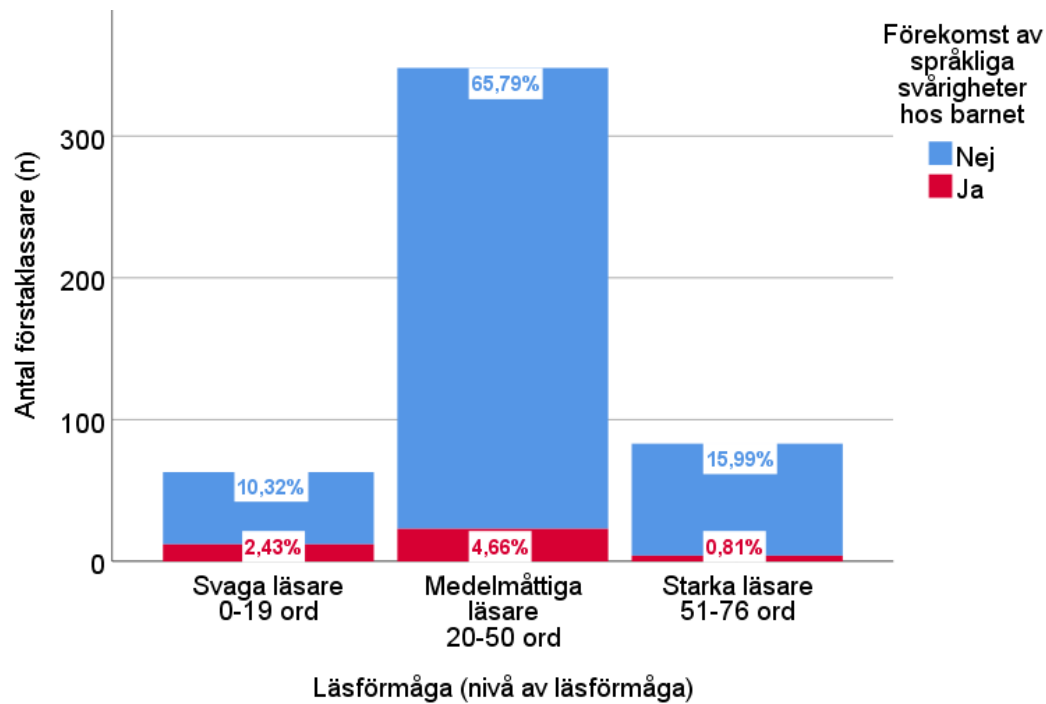
I det här samplet av förstaklassare varierade poängen i uppgiften "Läsa ord" mellan 0 och 76 av totalt 120 möjliga poäng (se Tabell 3). De svaga läsarna ($n = 63$) hade 0–19 poäng, de medelmåttiga läsarna ($n = 83$) 20–50 poäng och de starka läsarna ($n = 348$) 51–76 poäng. I Figur 1 presenteras också hur förstaklasser med språkliga svårigheter ($n = 39$) fördelade sig mellan de olika nivåerna av läsförmåga (svaga, medelmåttiga och starka läsare). I Tabell 3 presenteras deskriptiva data för förstaklassarnas poäng i läsuppgiften och deras värden på bakgrundsvariablerna. I Figur 2–6 hittas deskriptiva data för hur varje bakgrundsvariabel fördelade sig mellan de olika nivåerna av läsförmåga (svaga, medelmåttiga och starka läsare).

Tabell 3

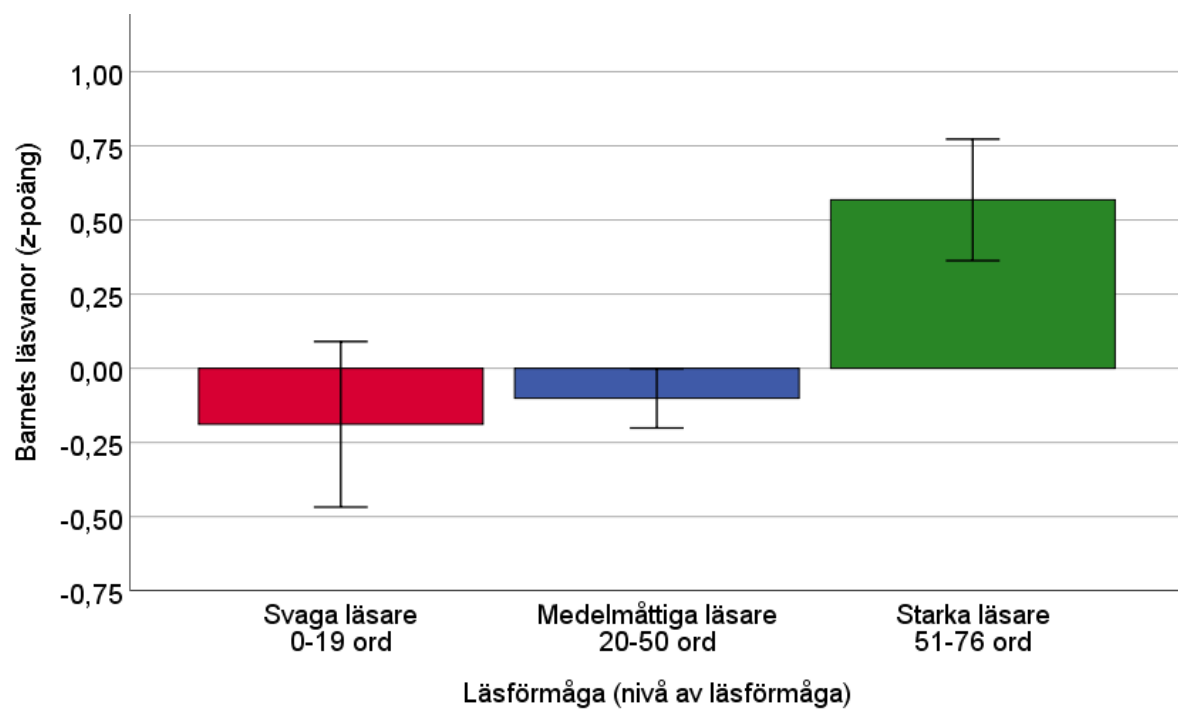
Deskriptiva data för variabeln "Läsa ord" (angett som antal poäng) och de kontinuerliga bakgrundsvariablerna (angett som z-poäng med ursprungliga värden inom parentes)

Variabel	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>Mdn</i>	<i>s</i>	Min	Max
Poäng i uppgiften "Läsa ord"	494	35.0	33.5	14.6	0	76
Barnets läsvanor	494	0 (.45)	−0.18 (.43)	1 (.10)	−2.06 (.24)	3.65 (.83)
Barnets läsintresse	494	0 (.70)	0.08 (.71)	1 (.17)	−2.97 (.21)	1.82 (1.00)
Förälderns läsvanor	494	0 (.58)	0.01 (.58)	1 (.13)	−2.8 (.23)	2.78 (.93)
Förälderns engagemang i barnets läsning	494	0 (.48)	0.05 (.48)	1 (.09)	−2.66 (.24)	3.91 (.83)
Förekomst av språkliga svårigheter och/eller läs- och skrivsvårigheter i släkten	494	0 (.38)	−0.33 (.35)	1 (.07)	−0.63 (.33)	8.93 (1.00)

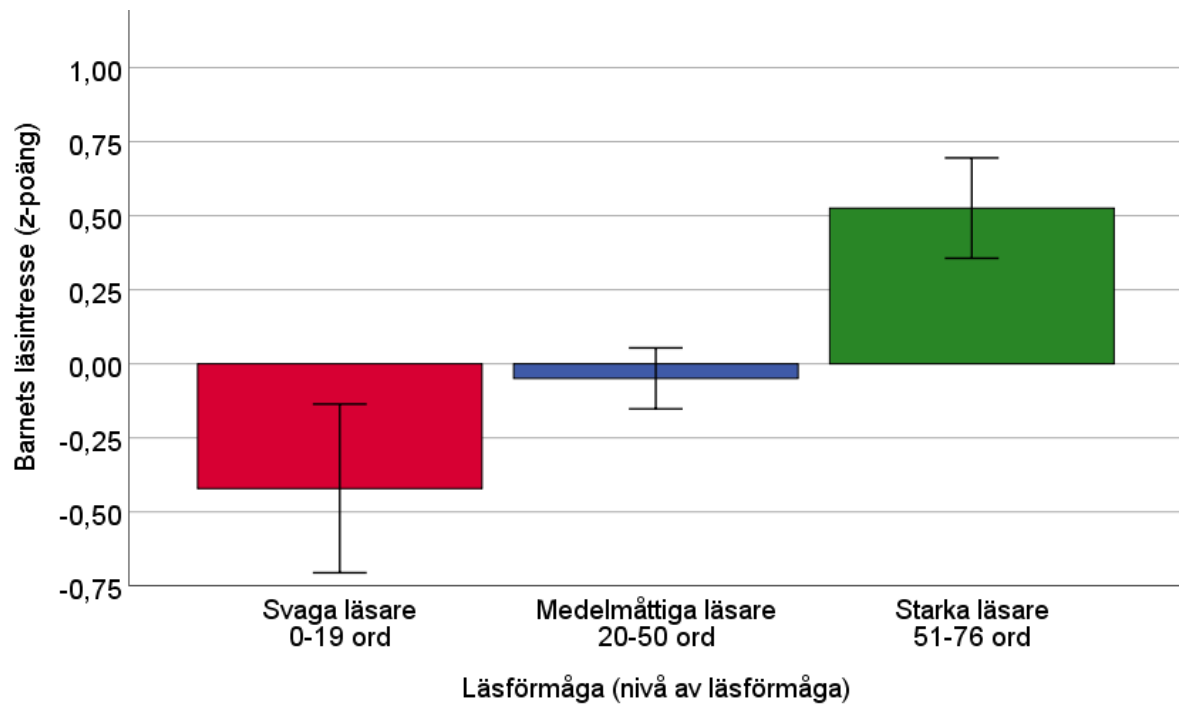
Notera. De kontinuerliga bakgrundsvariablernas deskriptiva data baserar sig på z-poäng, vilket är orsaken till att deras medeltal är 0 och standardavvikelsen är 1. Inom parentes anges respektive bakgrundsvariabelns ursprungliga värde, d.v.s. bakgrundsvariabelns värde innan standardiseringen i form av z-poäng. *N* = antal deltagare i samplet, *M* = medelvärde, *Mdn* = median, *s* = standardavvikelse, Min = minimum och Max = maximum.



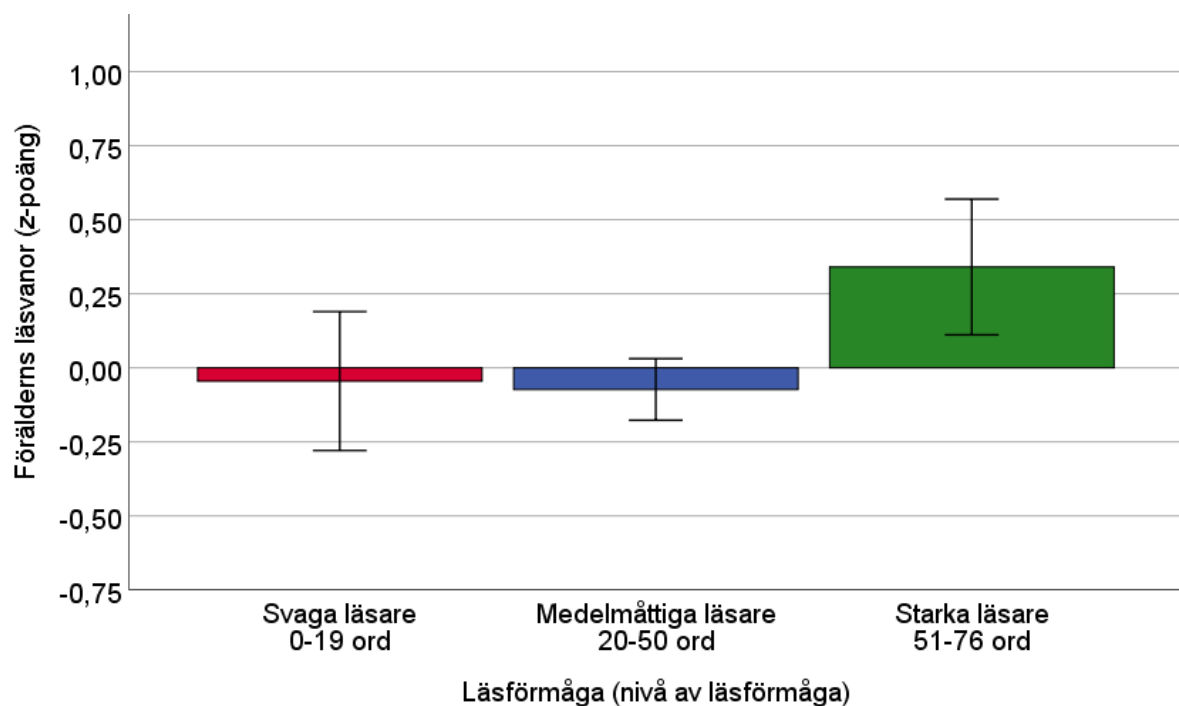
Figur 1. Fördelningen av förstaklassare med språkliga svårigheter ($n = 39$) mellan de svaga ($n = 63$), medelmåttiga ($n = 83$) och starka läsarna ($n = 348$).



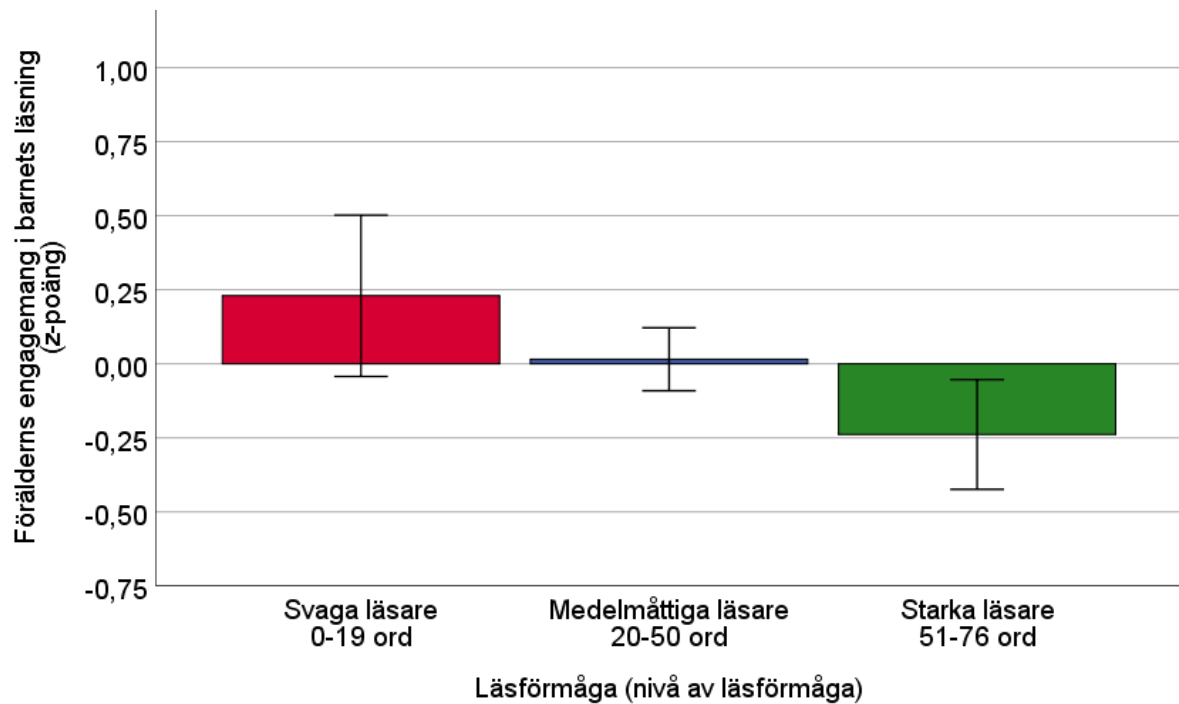
Figur 2. Medelvärden för läsvanor hos de svaga ($n = 63$), medelmåttiga ($n = 83$) och starka läsarna ($n = 348$). Medelvärdena baserar sig på bakgrundsvariabelns z-poäng. Felstolparna representerar ett konfidensintervall med 95 % konfidensgrad.



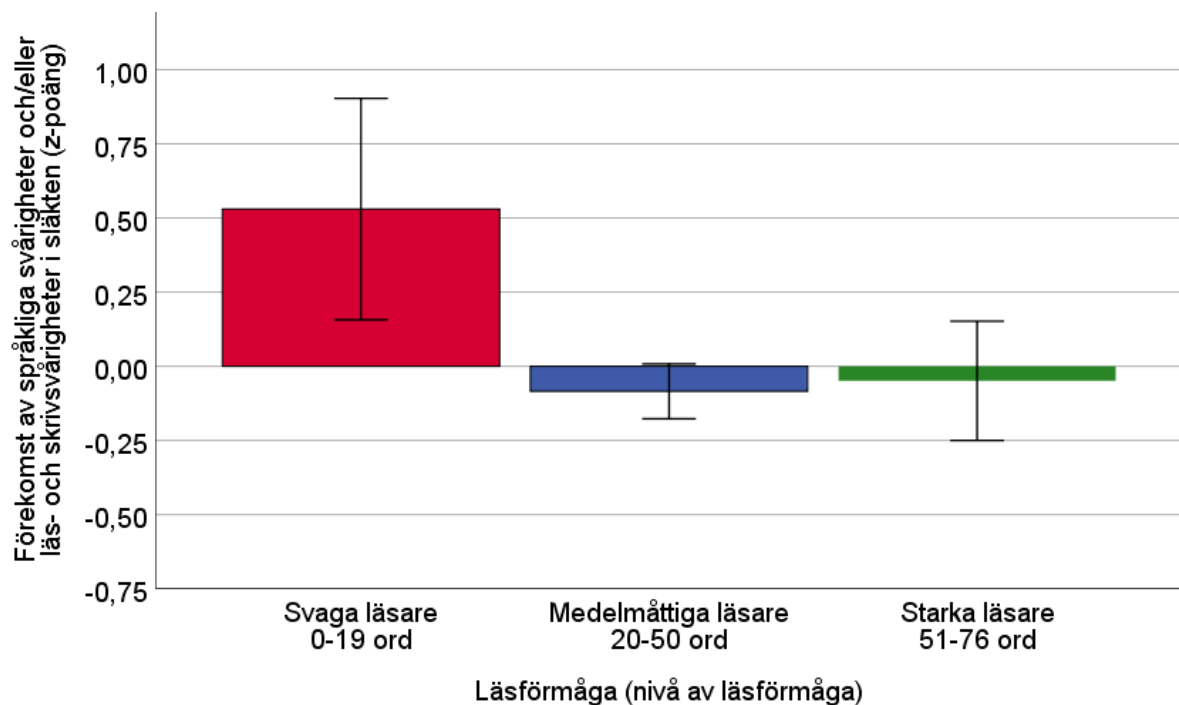
Figur 3. Medelvärden för läsintresse hos de svaga ($n = 63$), medelmåttiga ($n = 83$) och starka läsarna ($n = 348$). Medelvärdena baserar sig på bakgrundsvariabelns z-poäng. Felstolparna representerar ett konfidensintervall med 95 % konfidensgrad.



Figur 4. Medelvärden för de svarande föräldrarnas läsvanor hos de svaga ($n = 63$), medelmåttiga ($n = 83$) och starka läsarna ($n = 348$). Medelvärdena baserar sig på bakgrundsvariabelns z-poäng. Felstolparna representerar ett konfidensintervall med 95 % konfidensgrad.



Figur 5. Medelvärden för de svarande föräldrarnas engagemang i barnets läsning hos de svaga ($n = 63$), medelmåttiga ($n = 83$) och starka läsarna ($n = 348$). Medelvärdena baserar sig på bakgrundsvariabelns z-poäng. Felstolparna representerar ett konfidensintervall med 95 % konfidensgrad.



Figur 6. Medelvärden för förekomst av språkliga svårigheter och/eller läs- och skrivsvårigheter i släkten hos de svaga ($n = 63$), medelmåttiga ($n = 83$) och starka läsarna ($n = 348$). Medelvärdena baserar sig på bakgrundsvariabelns z-poäng. Felstolparna representerar ett konfidensintervall med 95 % konfidensgrad.

Skillnader mellan svaga, medelmåttiga och starka läsare i relation till bakgrundsvariablerna

Efter en korrigering för typ 1-fel, så visade resultaten i envägs variansanalyserna och Kruskal-Wallis testen att det fanns en statistiskt signifikant skillnad ($p < .01$) mellan någon av de tre nivåerna av läsförmåga (svaga, medelmåttiga och starka läsare) i fyra av fem bakgrundsvariabler; ”barnets läsvanor” ($\eta^2 = .08$), ”barnets läsintresse” ($\omega^2 = .07$), ”förälderns läsvanor” ($\omega^2 = .02$) och ”förekomst av språkliga svårigheter och/eller läs- och skrivsvårigheter i släkten” ($\eta^2 = .03$) (se Tabell 4). I de parvisa jämförelserna av dessa variabler rapporteras endast statistiskt signifikanta skillnader.

Tabell 4

Variansanalysernas resultat för de tre nivåerna av läsförmåga (svaga; $n = 63$, medelmåttiga; $n = 348$, och starka läsare; $n = 83$)

Bakgrundsvariabel	Teststatistika	df	p
Barnets läsvanor	39.5 (H)	2	< .001
Barnets läsintresse	22.7 (F^*)	2: 129.54	< .001
Förälderns läsvanor	5.9 (F)	2	.003
Förälderns engagemang i barnets läsning	4.6 (F^*)	2: 129.83	.011
Förekomst av språkliga svårigheter och/eller läs- och skrivsvårigheter i släkten	18.7 (H)	2	< .001

Notera. H = Kruskal-Wallis test, F^* = Welchs F -test i envägs variansanalys, F = F -test i envägs variansanalys, df = frihetsgrader och p = sannolikhetsvärde. I Welchs F -test ingår två frihetsgrader. Ett p -värde < .01 betraktades som statistiskt signifikant.

Barnets läsvanor. Parvisa jämförelser med Dunns test och Bonferronis justering av p -värdet visade att det fanns signifikanta skillnader i förstaklassarnas läsvanor mellan starka och svaga läsare ($p < .001$, $\eta^2 = .19$) samt mellan starka och medelmåttiga läsare ($p < .001$, $\eta^2 = .08$). Baserat på deskriptiva data (se Figur 2) sysslade de starka läsarna signifikant oftare med läsning än både de medelmåttiga och svaga läsarna.

Barnets läsintresse. Parvisa jämförelser med Games-Howells test visade att det fanns en signifikant skillnad i förstaklassarnas läsintresse mellan alla tre läsgrupper, d.v.s. mellan

starka och svaga läsare ($p < .001$, $d = .98$), mellan starka och medelmåttiga läsare ($p < .001$, $d = 0.60$), samt mellan medelmåttiga och svaga läsare ($p = .043$, $d = .38$). Baserat på deskriptiva data (se Figur 3) hade de starka läsarna signifikant större intresse för läsning än både de medelmåttiga och svaga läsarna. Även de medelmåttiga läsarna hade signifikant större intresse för läsning än de svaga läsarna.

Förälderns läsvanor. Parvisa jämförelser med Hochberg GT2:s test visade att det fanns en signifikant skillnad i den svarande förälderns läsvanor mellan medelmåttiga och starka läsare ($p = .002$, $d = .42$). Deskriptiva data (se Figur 4) visar att föräldrar till barn med stark läsförmåga sysslade signifikant oftare med läsning jämfört med föräldrar till barn med medelmåttig läsförmåga.

Förekomst av språkliga svårigheter och/eller läs- och skrivsvårigheter i släkten. Parvisa jämförelser med Dunns test och Bonferronis justering av p-värdet visade att det fanns signifikanta skillnader i förekomst av språkliga svårigheter och/eller läs- och skrivsvårigheter i barnens släkt mellan svaga och starka läsare ($p = .006$, $\eta^2 = .07$) samt mellan svaga och medelmåttiga läsare ($p < .001$, $\eta^2 = .05$). Baserat på deskriptiva data (se Figur 6) hade de svaga läsarna signifikant större förekomst av språkliga svårigheter och/eller läs- och skrivsvårigheter i släkten än både de starka och medelmåttiga läsarna.

Bakgrundsvariablernas förklaringsgrad för hela samplet

I regressionsmodellen kunde bakgrundsvariablerna och kontrollvariablerna signifikant förklara skillnaderna i läsförmåga för hela samplet av förstaklassare, $F(7, 486) = 17.94$, $p < .001$, med en förklaringsgrad på 21 %. Alla variabler inkluderades simultant i modellen. Närmare bestämt var det tre av fem bakgrundsvariabler som visade sig ha ett statistiskt signifikant samband med förstaklassarnas läsförmåga då effekten av kön och språkliga svårigheter kontrollerades för. Dessa tre bakgrundsvariabler var "barnets läsvanor" ($p < .001$), "barnets läsintrasse" ($p < .001$) och "förälderns engagemang i barnets läsning" ($p < .001$) (Se Tabell 5). Höga poäng i testet för läsförmåga förknippades med barn som tillägnade mycket tid åt läsning och hade ett stort intresse för läsning, men också med föräldrar som var mindre engagerade i sitt barns läsning. Detta gällde då effekten av barnets kön och språkliga svårigheter kontrollerades för. Baserat på det standardiserade beta var barnets läsvanor, d.v.s. hur mycket tid barnet tillägnade sig åt läsning, ($\beta = .26$), den mest betydelsefulla bakgrundsvariabeln för att kunna förklara skillnaderna i förstaklassarnas läsförmåga.

Tabell 5

Resultaten för den simultana regressionsmodellen med bakgrundsvariablerna och kontrollvariablerna som förklarande variabler till skillnaderna i förstaklassarnas läsförmåga (N = 494)

Variabel	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β
Barnets läsvanor	3.80	.69	.26***
Barnets läsintresse	3.46	.66	.24***
Förälderns läsvanor	0.56	.64	.04
Förälderns engagemang i barnets läsning	-3.41	.65	-.23***
Förekomst av språkliga svårigheter och/eller läs- och skrivsvårigheter i släkten	-1.14	.60	-.08
Kön	3.58	1.19	.12**
Förekomst av språkliga svårigheter hos barnet	-4.02	2.26	-.07

*Notera: $R^2 = .21$. B = ostandardiserat beta. $SE B$ = medelfel för ostandardiserat beta. β = standardiserat beta. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.*

Parameterestimaten för de två övriga bakgrundsvariablerna, ”förälderns läsvanor” och ”förekomst av språkliga svårigheter och/eller läs- och skrivsvårigheter i släkten”, var inte statistiskt signifikanta i modellen och bidrog således inte signifikant till att förklara skillnaderna i förstaklassarnas läsförmåga. Värt att notera är att bakgrundsvariabeln ”förekomst av språkliga svårigheter och/eller läs- och skrivsvårigheter i släkten” ändå närmade sig signifikansnivån på fem procent ($p = .059$). Den bakomliggande trenden var att låga poäng i testet för läsförmåga förknippades med en högre uppskattad förekomst av språkliga svårigheter och eller läs- och skrivsvårigheter i barnets släkt.

Av kontrollvariablerna var ”förekomst av språkliga svårigheter hos barnet” inte en signifikant förklarande variabel i modellen, men närmade sig också signifikansnivån på fem procent ($p = .076$). En bakomliggande trend kunde identifieras där förekomst av språkliga svårigheter hos barnet förknippades med sämre poäng i testet för läsförmåga. Kontrollvariabeln för kön visade sig däremot vara en signifikant förklarande variabel. En tolkning av sambandets

riktning med hänsyn till hur variabeln hade kodats (flicka = 0, pojke = 1) visade att pojkarna i första klass hade överlag bättre poäng i testet för läsförmåga än flickorna.

Diskussion

Det huvudsakliga syftet med den här avhandlingen var att undersöka bakgrundsfaktorerers betydelse för skillnader i läsförmåga hos finlandssvenska förstaklassare. Mer specifikt utreddes följande två frågeställningar: 1) finns det skillnader mellan förstaklassare med svag, medelmåttig eller stark läsförmåga med hänsyn till fem utvalda bakgrundsvariabler? 2) Kan dessa fem bakgrundsvariabler tillsammans med två kontrollvariabler signifikant förklara skillnader i läsförmåga för hela samplet av förstaklassare, och i så fall hur mycket?

Bakgrundsvariablernas roll för skillnader i läsförmåga

Bakgrundsvariabler som signifikant skiljde sig mellan antingen de svaga, medelmåttiga eller starka läsarna var ”barnets läsvanor”, ”barnets läsintresse”, ”föräldrarnas läsvanor” och ”förekomst av språkliga svårigheter och/eller läs- och skrivsvårigheter i släkten”. Studiens fem bakgrundsvariabler kunde tillsammans med kontrollvariablerna för barnets kön och språkliga svårigheter signifikant förklara förstaklassarnas skillnader i läsförmåga med en förklaringsgrad på 21 %. Av bakgrundsvariablerna var det ”barnets läsvanor”, ”barnets läsintresse” och ”föräldrarnas engagemang i barnets läsning” som bidrog mest till förklaringsgraden.

I en studie av Leseman och De Jong (1998) fann de att ordavkodningsförmågan hos 7-åriga holländska barn till 29 % kunde förklaras av bakgrundsvariabler som inkluderade 1) familjens socioekonomiska status, 2) hur mycket text och skriftspråk som föräldrarna använde sig av i sina jobb, 3) hur mycket föräldrarna tillägnade sig åt informativ läsning samt 4) hur mycket föräldrarna tillägnade sig åt avkopplande läsning. Med samma sampel gjorde Leseman och De Jong (1998) ytterligare en analys där endast variabler relaterade till läsaktiviteter i hemmet användes som förklarande variabler. Dessa variablerna inkluderade mått på 1) hur ofta föräldrarna och barnet tillägnade gemensam tid åt läs- och skrivaktiviteter, 2) kvaliteten på mammans och barnets socioemotionella interaktion vid högläsning, 3) kvaliteten på mammans instruktioner vid högläsning och 4) andelen avbrott och samarbetssvårigheter vid högläsning. Dessa variabler kunde i sin tur förklara 13 % av 7-åringarnas ordavkodningsförmåga. De undersökta variablerna i studien av Leseman och De Jong (1998) är inte direkt jämförbara med den här studien, men de tyder ändå på att den här studiens bakgrundsvariabler och

kontrollvariabler lyckades fånga en meningsfull andel av variationen i förstaklassarnas läsförmåga.

Bland de inkluderade bakgrundsvariablerna i den här studien var det barnets läsvanor och barnets läsintresse som hade starkast koppling till förstaklassarnas läsförmåga. I jämförelsen mellan de svaga, medelmåttiga och starka läsarna visade det sig att de svaga läsarna spenderade signifikant mindre tid åt läsning och var signifikant mindre intresserade av läsning än de starka läsarna. Även i regressionsanalysen, då hela samplet av förstaklassare togs i beaktande, så framkom det att barnets läsvanor och barnets läsintresse var de viktigaste bakgrundsvariablerna för att kunna förklara skillnaderna i läsförmåga. Dessa resultat stämmer överens med studien av Morrow (1983) som visade att barn som hade ett stort intresse för läsning och tillägnade mer tid åt läsrelaterade aktiviteter också hade en bättre läsförmåga än barn som hade ett lågt intresse för läsning och tillägnade mindre tid åt läsning. Möjliga förklaringar till det här verkar i sin tur vara dels riskfaktorer i släkten, dels faktorer i barnets uppväxtförhållanden.

Vad gäller riskfaktorer i släkten, så hade de svaga läsarna en signifikant högre uppskattad förekomst av läsrelaterade svårigheter i släkten än de starka läsarna. Den här studiens resultat tyder således på att förekomsten av språkliga svårigheter samt läs- och skrivsvårigheter i släkten kan utgöra riskfaktorer för en långsammare, och eventuellt också svårare, läsutveckling. Utgående från deskriptiva data så kunde man dessutom se en trend där en större andel av de svaga läsarna hade språkliga svårigheter i jämförelse med vad de medelmåttiga och starka läsarna hade. Det här indikerar att samma riskfaktorer i släkten också kan påverka barnets språkutveckling, men samtidigt bör det också anmärkas att denna noterade trend endast baserar sig på deskriptiva data och bör därför betraktas med försiktighet. De andra fynden gällande släktens riskfaktorer var däremot statistiskt signifikanta skillnader. Som helhet är resultaten ändå i linje med tidigare studier som visat att läsrelaterade svårigheter i släkten, både språkliga svårigheter och läs- och skrivsvårigheter, har en tydlig ärftlig komponent (t.ex. Scerri & Schulte-Körne, 2010; Stromswold, 2001; Swagerman m.fl., 2017).

Samtidigt var ett oväntat resultat att varken förekomst av läsrelaterade svårigheter i släkten eller språkliga svårigheter hos barnet signifikant kunde bidra till förklaringsgraden av förstaklassarnas läsförmåga i regressionsmodellen. En trolig förklaring till det här är ändå att båda variablerna fångade upp delvis samma variation, eftersom båda hade en negativ koppling till förstaklassarnas läsförmåga. Den här förklaringen är också i linje med tanken om att läsrelaterade svårigheter i släkten kan utgöra eventuella riskfaktorer för både svag språk- och läsförmåga. Samtidigt är det viktigt att notera att den höga förekomsten av läsrelaterade

svårigheter i släkten inte gällde alla svaga läsare, även om de som grupp hade en signifikant högre förekomst av dessa i jämförelse med de medelmåttiga och starka läsarna.

Eventuella medfödda svårigheter är samtidigt ändå en tänkbar förklaring till varför de svaga läsarna hade brister i sina läsvanor och sitt läsintresse. Både Stanovich (1986) och Harlaar (2007) har förespråkat att ett barn som har en sämre utgångspunkt för läsinlärning i form av medfödda svårigheter kommer antagligen också att uppleva läsning som svårt och därmed välja någon annan aktivitet, t.ex. fysisk lek, framom läsning. Medfödda svårigheter relaterar också till att släktingar vanligen ger böcker i present åt ett barn som har haft enkelt att lära sig läsa och därmed njuter av läsning. Ett barn som däremot haft svårt att lära sig läsa och därmed ogillar läsning, får antagligen föremål som inte förutsätter läsning i present (Harlaar m.fl., 2007). Också Petrill m.fl. (2010) fann i sin studie att genetiska faktorer var en av de mest betydelsefulla faktorerna för barnets tidiga läsförmåga. Vidare stämmer den här studiens resultat överens med antagandet om genetisk sårbarhet som innebär att läsförmåga är ett resultat av flera geners summerade effekt (Plomin & McGuffin, 2003). Den låga förekomsten av läsrelaterade svårigheter i släkten hos de starka läsarna kan alltså tolkas som att de hade färre riskfaktorer i släkten som gav upphov till svag läsförmåga.

Samtidigt går det inte att på basen av den här studiens resultat avgöra ifall det är nivån på läsförmåga som styr barnets läsvanor och läsintresse, som Stanovich (1986) och Harlaar (2007) menade, eller om sambandets kausalitet är den motsatta som Leppänen m.fl. (2005) föreslog. Leppänen m.fl. (2005) föreslog nämligen att det är riklig erfarenhet av läsning i hemmet som framkallar ett större intresse för läsning hos barnet, och att detta i sin tur gynnar barnets läsutveckling och läsförmåga. Det är således också möjligt att de svaga läsarna i den här studien har fått för lite läserfarenhet från sitt hem, vilket i sin tur kan ha kompromissat både deras skriftspråkliga förhandskunskaper, läsintresse och följaktligen också deras nivå av läsförmåga i första klass. Vikten av barnets läsintresse för en lyckad läsinlärning har dessutom skilt betonats av t.ex. Park (2011) som i sin studie fann att barnets läsmotivation var en stark prediktor för hur väl barnet presterade i läsning, även då man kontrollerade för övriga läsrelaterade variabler. Vikten av tillräckliga skriftspråkliga förhandskunskaper för en lyckad läsutveckling har i sin tur betonats av flera olika studier (t.ex. Foster & Miller, 2007; Parrila m.fl., 2005).

Orsaken till bristande läserfarenhet hittas ofta i barnets hemmiljö (t.ex. Aikens & Barbarin, 2008; Cheadle, 2008; Petrill m.fl., 2010), eller mer specifikt hos faktorer kopplade till föräldrarna. Eftersom de svaga läsarna hade en signifikant högre förekomst av läsrelaterade svårigheter i släkten än de starka läsarna, så är det också möjligt att de svaga läsarnas

släktingar själva upplever läsning som svårt. Också detta kan vara en bidragande faktor till att släktingarna är mindre benägna att involvera barnet i läsrelaterade aktiviteter eller att köpa böcker i present åt barnet. En högre förekomst av läsrelaterade svårigheter i släkten kan därför eventuellt inverka negativt på barnets läserfarenhet. I resultaten fanns det också en trend som visade att de svaga läsarnas föräldrar spenderade minst tid åt egen läsning, medan de starka läsarnas föräldrar spenderade mest tid åt egen läsning. En signifikant, men liten effektstorlek, noterades mellan de medelmåttiga och starka läsarnas föräldrars läsvanor, men överlag fanns det ändå ingen tydlig koppling mellan föräldrarnas läsvanor och förstaklassarnas läsförmåga.

Den svarande förälderns engagemang i barnets läsning var en annan bakgrundsvariabel som i den här studien var ämnad att mäta hur mycket barnets uppväxtförhållanden inverkar på den tidiga läsförmågan. Denna variabel var en signifikant förklarande variabel för skillnaderna i läsförmåga för hela samplet, men riktningen på resultatet var ändå något överraskande. Höga poäng i läsuppgiften förknippades nämligen med föräldrar som var mindre engagerade i sitt barns läsning. På gruppnivå, d.v.s. mellan de svaga, medelmåttiga och starka läsarna, var skillnaden i föräldrarnas engagemang däremot inte signifikant, även om den underliggande trenden här också var att de starka läsarnas föräldrar engagerade sig mindre i sitt barns läsning än vad föräldrarna till de svaga och medelmåttiga läsarna gjorde. Det verkar således som att barnets nivå av läsförmåga styrde hur mycket föräldrarna engagerade sig i barnets läsning. Dessa resultat stämmer inte överens med vad varken Cheadle (2008) eller Aikens och Barbarin (2008) fann i sina studier, där ett högre engagemang av föräldrarna i barnets skolgång och utveckling var förknippat med bättre läsförmåga. De annorlunda resultaten i den här studien kan däremot bero på att barn som redan är duktiga på att läsa och tillägnar mycket tid åt läsning behöver mindre aktiv uppföljning eller hjälp av sina föräldrar. Föräldrar till barn med svag läsförmåga är å andra sidan antagligen mer engagerade eftersom deras barn behöver mer hjälp och stöd i sin läsning.

Det var också överraskande att pojkarna hade signifikant bättre poäng i läsuppgiften än flickorna, vilket inte stämmer överens med de flesta tidigare studier där situationen har varit omvänd (t.ex. Logan & Jonston, 2009, Wei m.fl., 2015). Dessutom har lässvårigheter konstaterats vara vanligare hos pojkar än flickor (t.ex. Rutter m.fl., 2004), och flickor har ofta en positivare inställning till läsning än pojkar (Logan & Jonston, 2009). Däremot finns det också studier som inte funnit någon signifikant skillnad i läsförmåga mellan könen (Park, 2011) eller så har effektstorleken i så fall varit liten (Logan & Jonston, 2009).

En möjlig förklaring till de observerade könsskillnaderna i det här samplet är att pojkarna kanske presterade bättre i speciellt uppgiften "Läsa ord", medan resultatet kanske

hade varit det motsatta ifall alla läsuppgifter som ingår i ILS-materialet hade inkluderats som mått på läsförmåga. Å andra sidan är det också fullt möjligt att pojkarna i det här samplet faktiskt var starkare på läsning än flickorna, också i de övriga läsuppgifterna som inte inkluderades i den här studien. Robinson och Lubienski (2011) föreslog nämligen att en delorsak till att könsskillnader i läsning överhuvudtaget uppstår är att lärare har förväntningar och uppfattningar som är kopplade till stereotypa könsroller, och att dessa i sin tur påverkar hur barnen bemöts och sedan också presterar. Till exempel har det varit vanligt att lärare förväntar sig att flickor alltid är duktiga i skolan, speciellt inom läsämnen. Inom den finländska pedagogiken har man däremot noterat detta fenomen och har därför redan under ett antal år strävat efter att minska inflytandet av stereotypa könsroller på barnens inläring, särskilt inom den grundläggande utbildningen (Jääskeläinen m.fl., 2015). Rekommendationer kring hur man minskar inflytande av könsroller på undervisningen beskrivs utförligt i bland annat Utbildningsstyrelsens handbok "Jämställdhetsarbete är en kunskapsfråga" (Jääskeläinen m.fl., 2015). Kanske har denna insats nu börjat synas i elevernas prestationer, och i detta fall även fått till stånd en omvänd effekt där pojkarna, åtminstone under första skolarbetet, har ett försprång i läsutveckling.

Visserligen exkluderades också 79 förstaklassare, 42 pojkar och 37 flickor, från det analyserade samplet eftersom de saknade data på någon av de analyserade variablerna, men könsfördelningen i det analyserade samplet förblev ändå densamma som i det ursprungliga samplet (52 % pojkar, 48 % flickor). Förutsatt att dessa förstaklassare exkluderades slumpmässigt, så borde därför det här inte ha påverkat resultaten för könsskillnaderna.

Styrkor och begränsningar i studien

Styrkor i den här studien är bland annat den stora sampelstorleken och att de finlandssvenska deltagarna var representerade från hela Svenskfinland. Dessutom har en motsvarande kartläggning av finlandssvenska barns läsförmåga och bakgrundvariabler inte gjorts tidigare. En annan styrka är också att förstaklassarnas läsförmåga delades in i tre olika nivåer, vilket bättre fångar upp icke-linjära samband i data. Vissa utvecklingsrelaterade egenskaper, i detta fall läsförmåga, kan nämligen bättre beskrivas av icke-linjära modeller än linjära modeller (Grimm, Ram & Hamagami, 2011; Speece, Ritchey, Cooper, Roth & Schatschneider, 2004). En annan styrka är också att bakgrundsfaktorerna som analyserades var mycket allmänna. Resultaten kan därför generaliseras till speciellt finskspråkiga barn, men också till barn med andra modersmål.

I den här studien förekommer det också vissa begränsningar, varav de största gäller variablernas validitet. För det första så användes endast förstaklassarnas resultat i uppgiften "Läsa ord" som mått på deras läsförmåga, även om ILS-projektets ursprungliga material inkluderade flera individuella uppgifter och gruppuppgifter i läsning. Att utlämna de övriga läsuppgifterna kompromissar helhetsbilden av barnets läsförmåga, d.v.s. olika dimensioner och färdighetsområden av läsförmågan uteblev i den här studien. Till exempel ett barn som ännu har en omogen ordavkodning, men som ändå känner igen vissa ordgestalter kan ändå lyckas få ihop vissa poäng i uppgiften "Läsa ord", medan poängen i uppgifterna "Läsa pseudoord" och "Läsa text" antagligen skulle bli betydligt färre. Därtill kan det också till viss del snedvrider resultaten för könsskillnader, som redan tidigare diskuterades.

En annan begränsning är att alla bakgrundsvariabler, förutom variabeln för kön, bestod av uppskattade egenskaper som saknar både tydliga definitioner och regelrätta mätmetoder. Exempelvis är en persons läsintresse i vardagligt språk relativt väldefinierat, men då det gäller att mäta denna egenskap i forskningssyfte, så uppstår det oundvikligen problem. Det är således svårt att avgöra om frågorna som handplockats ur bakgrundsblanketten, och som sedan använts till att skapa de olika bakgrundsvariablerna, verkligen har lyckats åstadkomma ett tillförlitligt och realistiskt mått på de olika bakgrundsvariablerna som önskades mätas, t.ex. barnets läsintresse. Dessutom är det värt att notera att frågorna besvarades av barnets ena förälder. Det här är ett problem för svarens reliabilitet och validitet, eftersom det inte finns någon garanti för att de svarande föräldrarna har tolkat frågorna på samma sätt. Dessutom är det också möjligt att föräldrarna har skattat sitt eget barns läsning i ett mer optimistiskt ljus än vad en objektiv person skulle ha gjort. På grund av dessa brister i studien bör alla resultat därför betraktas med försiktighet, särskilt resultaten gällande eventuell inverkan av riskfaktorer i släkten. För att få tillförlitlig uppfattning om den ärftliga effekten borde studien ha inkluderat kartläggningar av både barnets och släktingars genotyp.

En annan begränsning är att de olikvärda Likert-skalorna och det ojämna antalet frågor i bakgrundsvariablerna kan ha bidragit till att delvis snedvrider resultaten. Även om flera åtgärder vidtogs för att undvika dessa snedvridande effekter, så har de varit omöjliga att helt eliminera. De snedvridande effekterna har i stället lindrats så mycket som möjligt med hjälp av t.ex. mellanstegen som utfördes i samband med att de kontinuerliga bakgrundsvariablerna konstruerades. Att sedan standardisera de kontinuerliga bakgrundsvariablerna var också ett annat sätt att uppnå bättre jämförbarhet mellan bakgrundsvariablerna.

Dessutom gjordes den här studien retrospectivt med ett färdigt insamlat data. Det innebär att frågorna i den ursprungliga bakgrundsblanketten avgjorde vilka bakgrundsvariabler

som var möjliga att konstruera. I den här studien kunde bakgrunds- och kontrollvariablerna förklara ungefär en femtedel av skillnaderna i förstaklassarnas läsförmåga. I andra studier, speciellt amerikanska studier, har mått på t.ex. familjens socioekonomiska status (t.ex. Aikens & Barbarin, 2008; Petrill m.fl., 2010) och skolans socioekonomiska status (t.ex. Sirin 2005) ofta inkluderats. I den här studien fattades däremot mått på sådana variabler.

Slutligen är det också viktigt att notera att den där studien baserar sig på ett tvärsnitt av förstaklassarnas läsförmåga, dessutom i ett så tidigt skede av läsutvecklingen att eventuella lässvårigheter ännu inte varit möjliga att konstatera. Eftersom förstaklassarnas läsutveckling ännu framskrider, så kommer deras läsförmåga antagligen ännu att förändras inom ramarna för normalvariationen. Därför kan man inte på basen av den här studien anta att förstaklassarna som tillhörde de svaga läsarna hade en konstaterad lässvårighet. Till följd av utveckling så kommer nivåskillnaderna mellan de svaga, medelmåttiga och starka läsarnas antagligen delvis att jämnas ut, och någon elev kanske ännu byter från en grupp till en annan. Så kallade utvecklingsmässiga faktorer spelar alltså också in i nivån på läsförmågan, även om dessa inte tagits i beaktande i den här studien.

Slutsats och förslag på vidare studier

Som helhet visade resultaten att bakgrundsvariablerna hade en koppling till förstaklassarnas skillnader i läsförmåga. Av de undersökta variablerna, så var det barnets läsvanor och barnets läsintresse som hade tydligast koppling till barnens läsförmåga. Förstaklassarna som hade bristfälliga läsvanor och ett svagt läsintresse uppvisade en sämre läsförmåga än de förstaklassare som tillägnade rikligt med tid åt läsning och hade ett stort intresse för läsning. Eventuella förklaringar till det inkluderar riskfaktorer i släkten samt faktorer kopplade till barnets uppväxtförhållanden och utveckling. Dessutom överensstämde inte den allmänna uppfattningen om att flickor presterar bättre i läsning med den här studiens förstaklassare. Vidare verkade det som att en svag läsförmåga hos barnet ledde till att föräldrarna engagerade sig mera i barnets läsning jämfört med om barnet hade en stark läsförmåga. Tidigare studier har visat det motsatta, d.v.s. att rikligt engagerade föräldrar gynnar barnets skolprestationer. Sammanfattningsvis så tyder dessa resultat på att det är av stor vikt att omgivningen i ett så tidigt skede som möjligt förser barnet med tillräcklig läserfarenhet samt ser till att väcka ett självfödande intresse för läsning hos barnet. Detta gäller speciellt för barn som är i risk att utveckla lässvårigheter p.g.a. riskfaktorer i släkten.

Vad gäller vidare forskning, så finns det flera olika delområden som ännu kräver noggrannare utredning. En direkt fortsättning på den här studien vore att undersöka hur samma

bakgrundsvariabler skulle se ut i ett sampel av t.ex. tredje- eller femteklassare. I den här studien var förstaklassarnas läsförmåga ännu i ett tidigt skede av läsutvecklingen. Därför vore det intressant att ha en liknande studie gjord på äldre elever för att sedan kunna jämföra hur bakgrundsvariablernas samband med läsförmågan förändras allt medan elevernas läsförmåga mognar. Vidare vore det intressant att utföra en liknande studie som denna, men där gener associerade med läs- och skrivsvårigheter samt språkliga svårigheter i stället skulle kartläggas i detalj för både barnet och barnets närmaste släkt. Informationen om barnets genotyp kunde dessutom också användas i en logistisk regression för att undersöka om personens genotyp kunde förutspå om barnet har en svag, medelmåttig eller stark läsförmåga. I den logistiska regressionen kunde även omgivningsfaktorer inkluderas för att se om prediktionen av barnets läsförmåga då skulle bli bättre.

Referenser

- Aikens, N. L., & Barbarin, O. (2008). Socioeconomic differences in reading trajectories: The contribution of family, neighborhood, and school contexts. *Journal of Educational Psychology, 100*(2), 235–251.
- Bates, E., Dale, P. S., & Thal, D. (1995). Individual differences and their implications for theories of language development. In P. Fletcher & B. MacWhinney (Eds.), *The handbook of child language* (p. 96–151). Oxford: Basil Blackwell.
- Bishop, D. V., & Snowling, M. J. (2004). Developmental dyslexia and specific language impairment: Same or different?. *Psychological bulletin, 130*(6), 858–886.
- Cheadle, J. E. (2008). Educational investment, family context, and children's math and reading growth from kindergarten through the third grade. *Sociology of Education, 81*(1), 1–31.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental psychology, 33*(6), 934–945.
- Foster, W. A., & Miller, M. (2007). Development of the literacy achievement gap: A longitudinal study of kindergarten through third grade. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 38*(3), 173–181.
- Grimm, K. J., Ram, N., & Hamagami, F. (2011). Nonlinear growth curves in developmental research. *Child development, 82*(5), 1357–1371.
- Harlaar, N., Dale, P. S., & Plomin, R. (2007). Reading exposure: A (largely) environmental risk factor with environmentally-mediated effects on reading performance in the primary school years. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 48*(12), 1192–1199.
- Herbers, J. E., Cutuli, J. J., Supkoff, L. M., Heistad, D., Chan, C. K., Hinz, E., & Masten, A. S. (2012). Early reading skills and academic achievement trajectories of students facing poverty, homelessness, and high residential mobility. *Educational Researcher, 41*(9), 366–374.
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing, 2*(2), 127–160.

- Jääskeläinen, L., Hautakorpi, J., Onwen-Huma, H., Niittymäki, H., Pirttijärvi, A., Lempinen, M. & Kajander, V. (2015). *Jämställdhetsarbete är en kunskapsfråga*. Tammerfors: Juvenes Print.
- Kamhi, A. G., & Catts, H. W. (Eds.). (2014). *Language and reading disabilities: Pearson new international edition* (3rd ed.). Harlow: Pearson Education.
- Leppänen, U., Aunola, K., & Nurmi, J. E. (2005). Beginning readers' reading performance and reading habits. *Journal of Research in Reading*, 28(4), 383–399.
- Leppänen, U., Niemi, P., Aunola, K., & Nurmi, J. E. (2004). Development of reading skills among preschool and primary school pupils. *Reading Research Quarterly*, 39(1), 72–93.
- Leseman, P. P., & De Jong, P. F. (1998). Home literacy: Opportunity, instruction, cooperation and social-emotional quality predicting early reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 33(3), 294–318.
- Logan, S., & Johnston, R. (2009). Gender differences in reading ability and attitudes: Examining where these differences lie. *Journal of Research in Reading*, 32(2), 199–214.
- Morrow, L. M. (1983). Home and school correlates of early interest in literature. *The Journal of Educational Research*, 76(4), 221–230.
- Park, Y. (2011). How motivational constructs interact to predict elementary students' reading performance: Examples from attitudes and self-concept in reading. *Learning and Individual Differences*, 21(4), 347–358.
- Parrila, R., Aunola, K., Leskinen, E., Nurmi, J. E., & Kirby, J. R. (2005). Development of individual differences in reading: Results from longitudinal studies in English and Finnish. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 299–319.
- Pennington, B. F., & Bishop, D. V. M. (2009). Relations among speech, language, and reading disorders. *The Annual Review of Psychology*, 60, 283–306.
- Petrill, S. A., Hart, S. A., Harlaar, N., Logan, J., Justice, L. M., Schatschneider, C., ... & Cutting, L. (2010). Genetic and environmental influences on the growth of early reading skills. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(6), 660–667.

- Plomin, R., & Kovas, Y. (2005). Generalist genes and learning disabilities. *Psychological Bulletin*, 131(4), 592–617.
- Plomin, R., & McGuffin, P. (2003). Psychopathology in the postgenomic era. *Annual Review of Psychology*, 54(1), 205–228.
- Ramus, F., Marshall, C. R., Rosen, S., & van der Lely, H. K. (2013). Phonological deficits in specific language impairment and developmental dyslexia: Towards a multidimensional model. *Brain*, 136(2), 630–645.
- Risberg, A.-K., Vataja, P., Plyhm, L., Lerkkanen, M.-K., Aro, M., Westerholm, J. & Salmi, P. (2019) ILS – Individuell Läsning och Skrivning. Kartläggningsmaterial.Handledning. Niilo Mäki Institutet.
- Robinson, J. P., & Lubienski, S. T. (2011). The development of gender achievement gaps in mathematics and reading during elementary and middle school: Examining direct cognitive assessments and teacher ratings. *American Educational Research Journal*, 48(2), 268–302.
- Rutter, M., Caspi, A., Fergusson, D., Horwood, L. J., Goodman, R., Maughan, B., ... & Carroll, J. (2004). Sex differences in developmental reading disability: New findings from four epidemiological studies. *Journal of the American Medical Association*, 291(16), 2007–2012.
- Scerri, T. S., & Schulte-Körne, G. (2010). Genetics of developmental dyslexia. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 19(3), 179–197.
- Share, D. L., Jorm, A. F., Maclean, R., & Matthews, R. (1984). Sources of individual differences in reading acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 76(6), 1309–1324.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of educational research*, 75(3), 417–453.
- Skibbe, L. E., Grimm, K. J., Stanton-Chapman, T. L., Justice, L. M., Pence, K. L., & Bowles, R. P. (2008). Reading trajectories of children with language difficulties from preschool through fifth grade. *Language, speech, and hearing services in schools*, 39, 475–486.

- Speece, D. L., Ritchey, K. D., Cooper, D. H., Roth, F. P., & Schatschneider, C. (2004). Growth in early reading skills from kindergarten to third grade. *Contemporary Educational Psychology*, 29(3), 312–332.
- Stanovich, S.E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual-differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360–407.
- Stromswold, K. (2001). The heritability of language: A review and metaanalysis of twin, adoption, and linkage studies. *Language*, 77(4), 647–723.
- Swagerman, S. C., Van Bergen, E., Dolan, C., De Geus, E. J., Koenis, M. M., Hulshoff Pol, H. E. H., & Boomsma, D. I. (2017). Genetic transmission of reading ability. *Brain and Language*, 172, 3–8.
- Torgesen, J. K., Wagner, R. K., Rashotte, C. A., Rose, E., Lindamood, P., Conway, T., & Garvan, C. (1999). Preventing reading failure in young children with phonological processing disabilities: Group and individual responses to instruction. *Journal of Educational Psychology*, 91(4), 579–593.
- Wei, T., Liu, X., & Barnard-Brak, L. (2015). Gender differences in mathematics and reading trajectories among children from kindergarten to eighth grade. *Research in Education*, 93(1), 77–89.

Konstruering av summavariabler från bakgrundsblankettens frågor

I syfte av den här avhandlingen skapades följande bakgrundsvariabler utgående från frågorna i den ifyllda bakgrundsblanketten:

- 1) Barnets läsvanor
- 2) Barnets läsintresse
- 3) Förälderns läsvanor
- 4) Förälderns engagemang i barnets läsning
- 5) Förekomst av språkliga svårigheter och/eller läs- och skrivsvårigheter i släkten

Steg 1. ILS-projektets bakgrundsblankett sållades för potentiella bakgrundsvariabler som i tidigare forskning har kunnat kopplas till barns tidiga läsutveckling och senare läsförmåga. Enskilda frågor som tangerade samma tema, t.ex. barnets läsintresse, klumpades sedan ihop till en grupp. Totalt sju bakgrundsvariabler som var relevanta för avhandlingens syfte identifierades från bakgrundsblanketten, varav fem av dem utgjorde större grupper av frågor som behövde adderas ihop till summavariabler. Dessa fem summavariabler utgör de kontinuerliga bakgrundsvariablerna som beskrivs i avhandlingen. De två övriga bakgrundsvariablerna konstruerades som dikotoma variabler och dessa kallas i avhandlingen för kategoriska kontrollvariabler.

Steg 2. Alla frågor som inkluderades i den här studien hade besvarats med hjälp av en skattningsskala, d.v.s. en Likert-skala. Tolkningens riktning sågs över i alla frågor och justerades vid behov så att riktningen blev densamma för alla frågor, d.v.s. att ett högre värde på skattningsskalan var teoretiskt sett gynnsammare för läsutvecklingen och läsförmågan än ett lägre värde på skattningsskalan. Exempelvis motsvarade svarsalternativet ”ofta” ett högt värde på skattningsskalan vid en fråga som ”Hur ofta läser ditt barn för tillfället serietidningar?”. Ett undantag gällde alla frågor som inkluderades i bakgrundsvariabeln ”förekomst av språkliga svårigheter och/eller läs- och skrivsvårigheter i släkten”. Dessa frågor hade ursprungligen konstruerats med en omvänd tolkning av riktningen där ett större skattningssvärde motsvarade en högre förekomst av språkliga svårigheter eller läs- och skrivsvårigheter i barnets släkt, vilket ur teoretisk synvinkel ansågs ha en negativ inverkan på barnets läsutveckling och läsförmåga. Notera därför att riktningens omvända tolkning hölls

kvar i alla frågor som inkluderades i bakgrundsvariabeln ”förekomst av språkliga svårigheter eller läs- och skrivsvårigheter i släkten”. Därmed tolkas den slutgiltiga bakgrundsvariabeln för svårigheter i släkten även enligt samma omvända riktning.

Steg 3. Alla frågor inom en grupp, t.ex. alla frågor som antogs mäta barnets läsintresse, korrelerades sinsemellan för att identifiera vilka frågor som tillförde relevant information till den ifrågavarande bakgrundsfaktorn. Enskilda frågor som hade en majoritet av icke-signifikanta korrelationer ($p > .05$) med de övriga frågorna inom samma grupp exkluderades. De kvarblivna frågorna i gruppen ansågs tillföra relevanta information till mätningen av den ifrågavarande bakgrundsvariabeln. Det eftersträvades också att grupperna av frågor inte skulle variera alltför mycket i storlek. I så fall kunde det leda till att de olika bakgrundsvariablerna skulle väga olika mycket i själva analysen och på så vis snedvrider resultaten. Detta lyckades relativt väl undvikas, eftersom den minsta gruppen bestod av 6 frågor medan den största gruppen bestod av 9 frågor.

Steg 3. Likert-skalorna som användes för att besvara frågorna i bakgrundsblanketten varierade mellan vissa frågor, t.ex. från 1–3, 1–5 eller 1–8 skattningsnivåer. I två av fem bakgrundsvariabler var alla frågor besvarade med samma Likert-skala, medan de tre övriga bakgrundsvariablerna bestod av frågor som hade besvarats med olika långa Likert-skalor. Att summera ihop en grupp av frågor som hade besvarats med olika långa Likert-skalor vore problematiskt eftersom frågornas svar då skulle väga olika mycket, d.v.s. en tvåa på en skala mellan 1–8 är inte jämförbar med en tvåa på en skala mellan 1–5. För att kompensera för denna effekt dividerades varje skattning som föräldern hade angett med antalet skattningsalternativ som frågan presenterades med. Ett skattningsvärde på två dividerades således med sex om Likert-skalan var 1–6. Värdet på varje besvarad fråga antog därmed ett värde mellan 0 och 1. Detta steg eliminerade inte fullständigt problemet med olikvärda Likert-skalor, utan snarare minimerade den effekten. För att alla bakgrundsvariablers värden skulle vara jämförbara i slutändan så utfördes detta steg på alla frågor, oberoende av om frågorna inom en viss bakgrundsvariabel hade problem med olikvärda Likert-skalor eller inte.

Steg 4. Alla besvarade frågor antog ett värde mellan 0 och 1 samt var ordnade i fem grupper. I enlighet med grupperna summerades frågorna nu ihop till summavariabler, som i sin tur utgjorde de egentliga bakgrundsvariablerna, totalt fem stycken.

Steg 5. Bakgrundsvariabelns värde dividerades sedan med antalet frågor som föräldern hade besvarat gällande den bakgrundsvariabeln. Om föräldern till exempel hade svarat på sju av nio frågor om barnets läsintresse så dividerades summan av dessa frågor med sju. Bakgrundsvariablernas slutgiltiga värde blev därmed också ett värde mellan 0 och 1, där ett större värde antogs vara fördelaktigare för läsförmågan ur en teoretisk synvinkel, t.ex. större läsintresse. Ett undantag gällde fortsättningsvis bakgrundsvariabeln ”förekomst av språkliga svårigheter och/eller läs- och skrivsvårigheter i släkten”, där ett större värde motsvarade en större förekomst av språkliga svårigheter och/eller läs- och skrivsvårigheter i barnets släkt, vilket ur teoretisk synvinkel ansågs kunna ha en negativ inverkan på barnets läsutveckling och senare läsförmåga.

Steg 6. Att dividera bakgrundsvariabelns värde med endast antalet besvarade frågor innebar att obesvarade frågor inte togs i beaktande i bakgrundsvariabelns slutgiltiga värde. Deltagare som uppvisade ett saknat värde på någon av bakgrundsvariablerna kunde senare exkluderas eftersom ett saknat värde på en viss bakgrundsvariabel betydde att deltagarens förälder inte hade besvarat en enda fråga inom den grupp av frågor som bakgrundsvariabeln bestod av.

Steg 7. Bakgrundsblankettens frågor besvarades ursprungligen på en ordinalnivå i form av en Likert-skala, men konstrueringen av bakgrundsvariablerna ledde till att deras slutgiltiga värden påminde mera om en kontinuerlig mätskala. I den statistiska analysen betraktades de fem konstruerade bakgrundsvariablerna därför som kontinuerliga variabler.

Frågor inkluderade i bakgrundsvariabeln ”barnets läsvanor” (8 frågor)

1. Hur ofta läser ditt barn hemma för tillfället... läsläxor i läsning och skrivning? (Likert 1–6)
2. Hur ofta läser ditt barn hemma för tillfället... övriga läxor som kräver läsning? (Likert 1–6)
3. Hur ofta läser ditt barn hemma för tillfället... skönlitterära böcker? (Likert 1–6)
4. Hur ofta läser ditt barn hemma för tillfället... facklitteratur? (Likert 1–6)
5. Hur ofta läser ditt barn hemma för tillfället... serietidningar? (Likert 1–6)
6. Hur ofta läser ditt barn hemma för tillfället... andra tidningar i pappersformat? (Likert 1–6)

7. Hur ofta läser ditt barn hemma för tillfället... tidningar/andra texter i digital form?
(Likert 1–6)
8. Hur många böcker för barn har ni hemma? (Likert 1–5)

Frågor inkluderade i bakgrundsvariabeln "barnets läsintresse" (9 frågor)

1. Hur gärna läser ditt barn hemma för tillfället... läsläxor i läsning och skrivning?
(Likert 1–7)
2. Hur gärna läser ditt barn hemma för tillfället... övriga läxor som kräver läsning?
(Likert 1–7)
3. Hur gärna läser ditt barn hemma för tillfället... skönlitterära böcker? (Likert 1–7)
4. Hur gärna läser ditt barn hemma för tillfället... facklitteratur? (Likert 1–7)
5. Hur gärna läser ditt barn hemma för tillfället... serietidningar? (Likert 1–7)
6. Hur gärna läser ditt barn hemma för tillfället... andra tidningar i pappersformat?
(Likert 1–7)
7. Hur gärna läser ditt barn hemma för tillfället... tidningar/andra texter i digital form?
(Likert 1–7)
8. Hur ofta ber barnet att ni ska läsa tillsammans? (Likert 1–6)
9. Hur gärna läser barnet tillsammans med en vuxen? (Likert 1–8)

Frågor inkluderade i bakgrundsvariabeln "förälderns läsvanor" (6 frågor)

1. Hur ofta läser du (föräldern) för tillfället... skönlitterära böcker? (Likert 1–6)
2. Hur ofta läser du (föräldern) för tillfället... facklitteratur? (Likert 1–6)
3. Hur ofta läser du (föräldern) för tillfället... serietidningar? (Likert 1–6)
4. Hur ofta läser du (föräldern) för tillfället... andra tidningar i pappersformat? (Likert 1–6)
5. Hur ofta läser du (föräldern) för tillfället... tidningar/andra texter i digital form på t.ex. dator? (Likert 1–6)
6. Hur många böcker för vuxna har ni hemma? (Likert 1–5)

Frågor inkluderade i bakgrundsvariabeln "Förälderns engagemang i barnets läsning" (9 frågor)

1. Hur ofta besöker ni biblioteket? (Likert 1–6)
2. Hur ofta läser ni tillsammans... böcker? (Likert 1–6)
3. Hur ofta läser ni tillsammans... serietidningar? (Likert 1–6)
4. Hur ofta läser ni tillsammans... andra tidningar? (Likert 1–6)
5. Hur ofta läser ni tillsammans... texter på dator/pekplatta/telefon? (Likert 1–6)
6. Hur ofta hjälper du ditt barn... att läsa till prov/öva till diktamen? (Likert 1–6)
7. Hur ofta hjälper du ditt barn... med läxor i läsning och skrivning? (Likert 1–6)
8. Hur ofta hjälper du ditt barn... med övriga läxor som kräver läsning? (Likert 1–6)
9. I vilken ålder var barnet när du började läsa för henne/honom? (Likert 1–6)

Frågor inkluderade i bakgrundsvariabeln "Förekomst av språkliga svårigheter och/eller läs- och skrivsvårigheter i släkten" (8 frågor)

1. Finns det hos modern språkliga svårigheter? (Likert 1–3)
2. Finns det hos modern läs-och skrivsvårigheter? (Likert 1–3)
3. Finns det hos fadern språkliga svårigheter? (Likert 1–3)
4. Finns det hos fadern läs-och skrivsvårigheter? (Likert 1–3)
5. Finns det hos syskon språkliga svårigheter? (Likert 1–3)
6. Finns det hos syskon läs-och skrivsvårigheter? (Likert 1–3)
7. Finns det hos andra nära släktingar språkliga svårigheter? (Likert 1–3)
8. Finns det hos andra nära släktingar läs-och skrivsvårigheter? (Likert 1–3)

Jenny Nybonn

PRESSMEDDELANDE

Aktivt läsintresse och aktiva läsvanor har ett positivt samband med läsförmåga hos finlandssvenska förstaklassare

Pro gradu-avhandling i logopedi

Fakulteten för humaniora, psykologi och teologi, Åbo Akademi

Resultaten från en färsk pro gradu-avhandling vid Åbo Akademi visar att finlandssvenska förstaklassares läsvanor och läsintresse har en stark koppling till deras läsförmåga. Jenny Nybonn har undersökt vilken betydelse olika läsrelaterade bakgrundsfaktorer har för elevers läsförmåga i första klass. Resultaten visade att förstaklassare som spenderade mycket tid åt läsning och hade ett stort intresse för läsning också hade en stark läsförmåga, medan ett motsatt mönster kunde ses hos förstaklassare med svag läsförmåga som i sin tur läste mindre och var mindre intresserade av läsning. Förstaklassare med svag läsförmåga hade också en större andel språkliga svårigheter och läsrelaterade svårigheter i släkten än förstaklassare med medelmåttig och stark läsförmåga. Vidare verkade förstaklassarna med svag läsförmåga också behöva mera stöd och hjälp av sina föräldrar eftersom dessa föräldrar visade ett högre engagemang i barnets läsning. Totalt 494 finlandssvenska förstaklassister deltog i studien. Läsförmågan mättes med antal poäng i deluppgiften ”Läsa ord” ur kartläggningsmaterialet Individuell Läsning och Skrivning (ILS-materialet) och bakgrundsvariablerna skapades från en bakgrundsblankett som hade fyllts i av en förälder. Studien utgjorde en del av projektet ”InLärning och Stöd” (ILS) som bedrevs av Niilo Mäki Institutet (NMI) åren 2015–2018.

Ytterligare information fås av:

Jenny Nybonn

Magisterstuderande i logopedi

Logopedi / Åbo Akademi

jenny.nybonn@abo.fi

Pirkko Rautakoski

Akademilektor i logopedi

Logopedi / Åbo Akademi

pirkko.rautakoski@abo.fi

Paula Salmi

Forskare och legitimerad talterapeut

ILS-projektet / Niilo Mäki Institutet

paula.salmi@nmi.fi